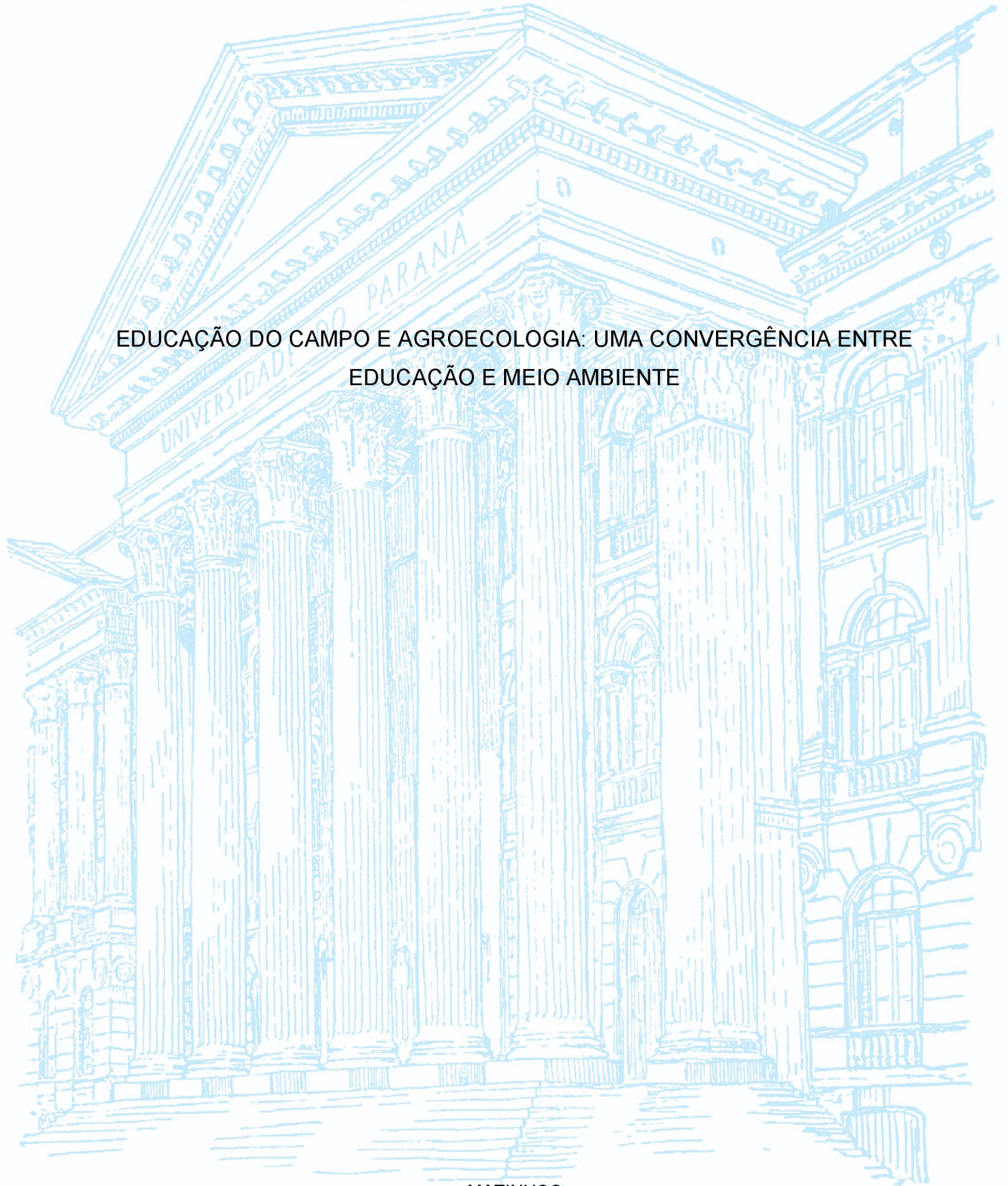


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELISA DANIELE DE ANDRADE

EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: UMA CONVERGÊNCIA ENTRE
EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE



MATINHOS

2020

ELISA DANIELE DE ANDRADE

EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: UMA CONVERGÊNCIA ENTRE
EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, do Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para qualificação à obtenção do título de Mestre no Ensino das Ciências Ambientais.

Orientador: Prof. Dr. Lourival de Moraes Fidelis

Coorientador: Prof. Dr. Maurício Cesar Vitória Fagundes

MATINHOS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

A553 Andrade, Elisa Daniele de
 Educação do campo e agroecologia: uma convergência entre educação
 e meio ambiente / Elisa Daniele de Andrade ; orientador Lourival de Moraes
 Fidelis. – 2020.
 114 f.

 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral,
 Matinhos/PR, 2020.

 1. Educação ambiental. 2. Educação do campo. 3. Agroecologia. I. Dissertação
 (Mestrado) – Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências
 Ambientais. II. Título.

CDD – 333.72



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR LITORAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO REDE NACIONAL PARA
ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS - 33002045070P4

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ELISA DANIELE DE ANDRADE** intitulada: **EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: UMA CONVERGÊNCIA ENTRE EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE**, sob orientação do Prof. Dr. LOURIVAL DE MORAES FIDELIS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

MATINHOS, 17 de Setembro de 2020.

Assinatura Eletrônica
02/10/2020 10:34:37.0
LOURIVAL DE MORAES FIDELIS
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
24/09/2020 13:12:15.0
EDUARDO HARDER
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
24/09/2020 14:34:50.0
SILVANA CÂSSIA HOELLER
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
23/09/2020 15:19:50.0
SUZANA MARQUES RODRIGUES ALVARES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

AGRADECIMENTOS

Ode à gratidão

Grato pela palavra
que agradece.
Grato a grato
pelo
quanto essa palavra
derrete neve ou ferro.

O mundo parecia ameaçador
até que suave
como uma pluma
clara,
ou doce como pétala de açúcar,
de lábio em lábio
passa,
grato,
grandes a boca plena
ou sussurrantes,
apenas murmuradas,
e o ser voltou a ser homem
e não janela,
alguma claridade
entrou no bosque:
foi possível cantar embaixo das folhas.

Grato, és pílula
contra
os óxidos cortantes do desprezo,
a luz contra o altar da dureza. [...]

Pablo Neruda – Poemas da Alma

Agradeço inicialmente aos professores Lourival de Moraes Fidelis, que orientou, e Maurício Cesar Vitória Fagundes, que co orientou o processo de pesquisa e sistematização desta investigação, conduzindo essa atividade com uma postura freiriana, característica admirável do trabalho docente que desenvolvem. Às professoras Silvana Cassia Hoeller e Suzana Marques Rodrigues Alvares e ao professor Eduardo Harder pelas valiosas contribuições indicadas nas bancas de qualificação e defesa. Ao coletivo de professores/as do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais – Polo UFPR, que em suas aulas trouxeram muito conhecimento e promoveram muitas inquietações, nos estimulando a busca constante do ‘ser mais’. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Agência Nacional de Águas (ANA), pelo apoio para a realização do presente trabalho. Agradeço, especialmente, a minha primeira professora, minha amada avó D. Mana. Com ela aprendi a importância que um(a) professor(a) tem na vida de seus alunos e alunas e como pode ser um(a) agente que contribui para a mudança social.

Aos colegas de turma, em especial, àquelas que também foram parceiras de trajeto até a universidade: Carlise, Delma e Elaine, pelos momentos de diálogos, aprendizagem e companheirismo.

Aos/as amigos/as queridos/as que estiveram presentes nesse momento de caminhada acadêmica contribuindo para a superação das dificuldades, com o carinho, a escuta e o apoio incondicional. Gratidão especial pelo incentivo constante e acolhimento das angústias para: Andrea, Delma, Jucimara, Luciana, Nicolas, Sandra e Sônia.

Agradeço a Rede Municipal de Educação de Araucária e aos colegas de profissão que muito contribuíram para meu crescimento profissional. Ao coletivo das escolas do campo da rede municipal de educação e aos colegas do departamento de ensino fundamental com as quais tive o privilégio de trabalhar e aprender. Um especial agradecimento à Adriana Palmieri, Eliane Krupa e Suzana Nunes Branco pela compreensão e importante contribuição para a finalização desta dissertação.

Agradeço ao coletivo de profissionais, estudantes e famílias da comunidade escolar da Escola do Campo Municipal Rui Barbosa que foram os parceiros no desenvolvimento desse processo de investigação. Um agradecimento especial à, então diretora da escola, Andréia Zavia Camargo pela disponibilidade e exemplo de compromisso, competência e entusiasmo com a educação.

À minha família amada que sempre me fortaleceu e ensinou o significado do amor. Ao amor protetor de irmão mais velho, do meu irmão querido Paulo. À minha cunhada Sueli, irmã de coração, confidente e grande amiga. À minha amada sobrinha/afilhada Paula Heloisa, anjo de luz em minha vida. Aos meus amados pais, Teresinha e Francisco, grandes responsáveis pela minha formação enquanto ser humano, me ensinando o valor da educação e da natureza, dois grandes temas que se entrelaçam nesta pesquisa.

E finalizando, minha gratidão a Deus, por abençoar minha caminhada com tantos aprendizados e cercar-me de pessoas encantadoras que iluminam minha existência.

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada.

Eduardo Galeano

RESUMO

A pesquisa analisa as convergências entre Educação do Campo e a agroecologia, a partir do processo de formação continuada, tendo como objetivo investigar as repercussões no processo de ensino e de aprendizagem, considerando possibilidades pedagógicas de aproximação dos/as estudantes com o meio ambiente, reveladas na ação docente dos profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto da Educação do Campo, tendo como subsídios processos de formação continuada com perspectiva emancipatória. O *lócus* da pesquisa foi uma escola do campo da rede municipal de Araucária. O desenvolvimento do trabalho teve como metodologia a pesquisa participante, tendo como ponto de partida a leitura crítica da realidade dessa escola do campo e das práticas pedagógicas. O aprofundamento da investigação com o coletivo de profissionais/pesquisadores se deu no diálogo dos temas geradores com os temas norteadores da pesquisa, quais sejam: Educação do Campo, agroecologia e formação continuada. A análise foi realizada a partir da classificação dos dados obtidos na pesquisa em cinco categorias, sendo essas: desemparelamento e currículo vivo na prática pedagógica; coletividade e cooperação; emancipação e protagonismo dos/as estudantes; integração família e escola e fortalecimento da comunidade do campo. Como resultado dessa pesquisa têm-se os impactos na ação educativa, decorrentes de uma proposta de formação continuada emancipatória, ressignificando os tempos e espaços escolares. Como o mestrado é profissional, além da dissertação, resultou como produto desse processo investigativo, a proposição de um Grupo de Discussões, no formato de círculos de cultura freirianos, objetivando o fortalecimento da comunidade do campo em uma perspectiva emancipatória.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação Continuada. Agroecologia. Meio Ambiente.

ABSTRACT

The research analyzes the convergences between countryside education and agroecology, from the process of continuous Education training, aiming to investigate the effects on the teaching and learning process, considering pedagogical possibilities of bringing students closer to the environment, revealed in the teaching action of professionals who work in the early years of elementary school, in the context of rural education, with subsidies for continuing education processes with an emancipatory perspective. The research was developed at a countryside school in Araucária. The methodology used was participative research based on the critical analysis of the reality and teaching practices at that school. The further development of the investigation along with the team of professionals/researchers took place by the dialogue between the generating themes of the research: countryside education, agroecology and continuous education training. The analysis started from the categorization of the collected data in 5 categories: unbundling and active school curriculum in teaching practice; community and cooperation; students emancipation and their protagonism; family and school integration and countryside community strengthening. The results indicate impacts on the teaching practices derived from a proposal of continuous emancipatory training, giving a new meaning to school times and spaces. Since the thesis is the result of an investigation process aiming a Professional Master's Degree, it also resulted in a discussion group regarding the contributions of Freire, with the objective of empowering the countryside community in an emancipatory perspective.

Keywords: Countryside Education. Continuous Education Training. Agroecology. Environment.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS, SEGUNDO BRASIL E A SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO – 1960/2010.....	31
FIGURA 2 – MAPA DE ARAUCÁRIA – DIVISÃO TERRITORIAL.....	39
FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO E ELEMENTOS QUE CONTRIBUÍRAM NA DEFINIÇÃO DO TEMA DA PESQUISA.....	56
FIGURA 4 – IMPLANTAÇÃO DE COMPOSTEIRA NA ESCOLA RUI BARBOSA....	58
FIGURA 5 – USO DA COMPOSTEIRA COMO FERRAMENTA PARA TRABALHAR CONTEÚDOS ESCOLARES.....	59
FIGURA 6 – LIXEIRAS INSTALADAS NA ESCOLA E CONVERSA COM ESTUDANTES SOBRE O DESCARTE CORRETO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS.....	60
FIGURA 7 – ESBOÇO DO PLANO AGROECOLÓGICO DA ESCOLA RUI BARBOSA.....	62
FIGURA 8 – APRESENTAÇÃO DE PESQUISA REALIZADA COM ESTUDANTES SOBRE O QUE É AGROECOLOGIA.....	63
FIGURA 9 – AULA PRÁTICA SOBRE HORTA COM PRINCÍPIOS AGROECOLÓGICOS.....	64
FIGURA 10 – EXEMPLO DO REGISTRO DOS GRUPOS DE TRABALHOS DOS PAIS.....	66
FIGURA 11 – TRANSIÇÃO DO ESPAÇO – CONSTRUÇÃO DOS MÓDULOS DA COMPOSTEIRA.....	68
FIGURA 12 – TRANSIÇÃO DO ESPAÇO – PLANTIO DE CERCA VIVA.....	69
FIGURA 13 – TRANSIÇÃO DO ESPAÇO – PLANTIO DE POMAR E BOSQUE.....	69
FIGURA 14 – TRANSIÇÃO DO ESPAÇO – CONSTRUÇÃO DE FLOREIRAS E PLANTIO DAS FLORES.....	70
FIGURA 15 – TRANSIÇÃO DO ESPAÇO – PLANTIO DE CERCA VIVA NA FRENTE DA ESCOLA.....	70
FIGURA 16 – REPRESENTAÇÃO DAS INTERCONEXÕES ENTRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	72
FIGURA 17 – EXECUÇÃO DE RECEITA COM INGREDIENTES RETIRADOS DA HORTA ESCOLAR.....	76
FIGURA 18 – VISITA ORIENTADA AO HORTO MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA.....	78

FIGURA 19 – INTERAÇÃO ESPONTÂNEA COM ELEMENTOS NATURAIS PRESENTES NO PÁTIO DA ESCOLA.....	78
FIGURA 20 – MAQUETE REPRESENTANDO A TRANSIÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR.....	87
FIGURA 21 – VISITA AO HORTO MUNICIPAL E ANÁLISE DO ESPAÇO ESCOLAR PARA TRANSIÇÃO.....	87
FIGURA 22 – CULTIVO E PREPARO DE ALIMENTOS DA HORTA ESCOLAR.....	88
FIGURA 23 – IMAGENS DA ESCOLA PÓS MELHORIAS DE INFRAESTRUTURA EXECUTADAS.....	97

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CRONOGRAMA DA DISTRIBUIÇÃO HORA ATIVIDADE.....	29
QUADRO 2 – RELAÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA.....	40
QUADRO 3 – RELAÇÃO DE CMEI'S DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA	40
QUADRO 4 – RESPOSTA DOS/AS ESTUDANTES - 'O QUE É AGROECOLOGIA?'	63
QUADRO 5 – SÍNTESE DAS CATEGORIAS X AÇÕES REGISTRADAS/OBSERVADAS.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CPRA – Centro Paranaense de Referência em Agroecologia

DME – Diretrizes Municipais de Educação

ENERA – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

GPEDI – Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFICIAMB – Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais

REPAR – Refinaria Presidente Getúlio Vargas

SCIELO – Biblioteca Eletrônica Científica Online

SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 OBJETIVO GERAL.....	21
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS REALIZADAS SOBRE A TEMÁTICA.....	23
2.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO.....	25
2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	30
2.3.1 Caracterização da Educação do Campo no município de Araucária.....	35
2.4 AGROECOLOGIA.....	42
3 METODOLOGIA.....	47
3.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	48
3.2 PESQUISA PARTICIPANTE.....	50
4 OS CAMINHOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM DIÁLOGO COM A PESQUISA PARTICIPANTE.....	54
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	71
5.1 DESEMPAREDAMENTO E CURRÍCULO VIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	73
5.2 COLETIVIDADE E COOPERAÇÃO.....	79
5.3 EMANCIPAÇÃO E PROTAGONISMO DOS/AS ESTUDANTES.....	83
5.4 INTEGRAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA.....	88
5.5 FORTALECIMENTO DA COMUNIDADE DO CAMPO.....	92
PROPOSTA DE PRODUTO.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – SMED.....	113
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA.....	114

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Sou natural da cidade de Mandirituba, região metropolitana de Curitiba. Cresci e resido em uma propriedade rural, onde meus antepassados, desde o início dos anos de 1800, praticavam atividades econômicas relacionadas a terra como ervateiros, trabalhando na extração, beneficiamento e transporte da erva-mate, por meio de cargueiros e tropas de mulas. Gerações posteriores da família trabalhavam na lavoura com o cultivo de grãos e frutas. Faço parte da sexta geração da família a residir na mesma propriedade.

A dependência do meio ambiente sempre foi algo evidente e a consciência da necessidade de preservá-lo fez com que se optasse por práticas de cultivo orgânico, preservando reservas de mata, cuidando de nascentes de água e evitando o uso de produtos agrotóxicos nas produções agrícolas, sabendo dos prejuízos que tal prática desencadeia no ecossistema.

Outro aspecto importante para citar é a relação da minha família com o magistério. No ano de 1950, minha avó paterna, Maria da Rocha Andrade, Dona Mana, montou uma sala de aula em um dos cômodos de sua residência e começou a dar aulas para crianças e adolescentes da comunidade e redondezas, pois não havia escolas na região. Durante 14 anos permaneceu ministrando aulas regularmente em casa, chegando a ter turmas de 45 alunos. Em 1964, com recursos próprios, construiu uma pequena escola de madeira, a Escola Rural Estadual Meu Segundo Lar. Com a intenção da melhoria do atendimento educacional às crianças, além de aperfeiçoamento profissional, buscou articulações com a população e o poder público, culminando, em 1986, na construção de uma estrutura de alvenaria, com aproximadamente 80 metros quadrados. Essa construção foi feita em um terreno doado por ela e onde, atualmente, está sediada a associação de moradores da comunidade.

O início da minha vida escolar foi na pequena Escola Rural Estadual Meu Segundo Lar. Escola rural, multisseriada, onde minha avó era a professora, cozinheira, secretária, inspetora e diretora. Estudei nessa escola os anos iniciais do ensino fundamental e passei a estudar em um colégio estadual, localizado no centro da cidade, os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Durante o período em que tive minha avó como professora, observei seu amor pela educação e a importância do comprometimento e envolvimento do profissional da educação nas mobilizações sociais em prol da melhoria das

condições de vida da comunidade. Sob essa influência, cursei magistério, já inclinada a trabalhar na área da educação. Concluí o curso de magistério no ano de 1998 e, em 1999, fui admitida na Rede Municipal de Educação de Mandirituba, por meio de concurso público, onde atuei até o ano de 2001.

Em 2001, prestei concurso público na cidade de Araucária, onde tomei posse no cargo de professora em março de 2002. Assumi minha vaga em uma das escolas do campo do município, Escola do Campo Municipal Prof^a Andréa Maria Scherreier Dias. Durante os três anos seguintes atuei com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental nessa escola. Trabalhando pautada nas Diretrizes Municipais de Educação que contemplam, na disciplina de Ciências, conteúdos relacionados ao meio ambiente e conservação ambiental, desenvolvi com os alunos atividades de campanhas de conscientização, confeccionando cartazes e folders e os distribuindo na comunidade. Este trabalho teve como tema principal o descarte inadequado de embalagens. O tema foi definido coletivamente com os alunos a partir de questionamentos propostos que levavam à reflexão sobre as questões da poluição e as ações que podemos promover para minimizar os impactos ambientais com atitudes cotidianas.

Na época, estava cursando graduação em Sistema de Informação e fui convidada a compor a equipe do Departamento de Tecnologia Educacional na Secretaria Municipal de Educação. Esse departamento havia sido criado recentemente e tinha como principais objetivos a implantação de recursos das novas tecnologias integrados às práticas educacionais e formação continuada dos profissionais da educação na mesma temática. Atuei na formação continuada de professores/as para o uso das novas tecnologias na educação de 2005 até 2012, voltando a atuar como professora regente de sala de aula no ano de 2013.

Após concluir o curso de graduação em Sistema de Informação, no ano de 2004 pela Universidade do Contestado, ingressei na graduação de Pedagogia da FAPI – Faculdade de Pinhais, que conclui no ano de 2006.

Durante os anos de 2010 à 2012, cursei duas especializações, Mídias em Educação – UFPR e Tecnologias em Educação – PUC/RJ.

Atuei como professora regente dos anos iniciais do ensino fundamental em escola do campo, no período de 2013 a 2016. Durante esses 4 anos propus e desenvolvi com os alunos algumas atividades relacionadas às questões ambientais, tendo como referência os conteúdos curriculares, especialmente das disciplinas de Ciências e Geografia.

No ano de 2017 fui convidada para compor a equipe do Departamento de Ensino Fundamental pela Secretaria Municipal de Educação e assumir a Coordenação da Educação do Campo no Município. Nessa função, tive como princípio o diálogo constante com os profissionais que atuavam nas escolas do campo com o intuito de conhecer as reais necessidades do grupo.

Uma das demandas mais evidenciadas durante os momentos de mediação com os grupos de professores/as, foi o desenvolvimento de processos de formação continuada específicos para as escolas do campo que refletissem sobre sua realidade e singularidades.

Nesse sentido, buscou-se parcerias com instituições de ensino superior para atender essa demanda. Em parceria com a Universidade Federal do Paraná foram ofertadas vagas para a Especialização em Gestão de Processos Educacionais, Diversidade e Inclusão, o curso de Extensão Universitária com o mesmo nome e o curso de extensão universitária Ambiente e Agroecologia nas escolas públicas municipais de Araucária, para os profissionais que atuam nas Unidades Educacionais do Campo.

Outra parceria firmada foi com a Universidade Federal Fronteira Sul, campus Laranjeiras do Sul, oportunizando a participação no curso de extensão universitária Escola da Terra.

Esses processos de formação continuada resultaram em movimentos importantes no interior das unidades escolares, ao oportunizar o acesso para muitos elementos a serem incorporados nas práticas educacionais trazendo subsídio teórico e prático para o desenvolvimento de ações pedagógicas que privilegiam a reflexão sobre a prática embasada na realidade e especificidades das escolas do campo.

Por último, adentro ao Mestrado Profissional no Ensino das Ciências Ambientais – PROFCIAMB – na busca de subsídios teóricos e práticos para o exercício da docência, tencionando qualificar ações e reflexões com foco na discussão crítica e da promoção de atitudes voltadas à preservação ambiental. Entendo ainda que no Profciamb posso aprofundar metodologicamente minha ação de docente pesquisadora, abrindo a possibilidade de pesquisar sobre as práticas desenvolvidas no interior das Unidades Educacionais da Secretaria onde atuo. Essa perspectiva de prática permite posteriormente, socializar, refletir, discutir, reinventar coletivamente com a comunidade, o que pode resultar em mudanças de postura nas relações com o meio ambiente, nas comunidades do campo.

1 INTRODUÇÃO

À educação é atribuída a responsabilidade de transformação social. No entanto, parafraseando Paulo Freire, os sujeitos são os agentes de transformação do mundo e a educação pode ser responsável por um movimento de mudança dos sujeitos.

Partindo dessa premissa e direcionando nossa análise à educação escolar, que embora não seja o único espaço educativo é o espaço de referência para a educação formal, observa-se a reprodução de práticas que reforçam a manutenção da estrutura social vigente.

Considerando esse contexto, a presente pesquisa deriva de questionamentos sobre as possibilidades de ações pedagógicas que favoreçam a aproximação dos/as estudantes com a natureza e possam apresentar potencial para contribuir no processo de ensino aprendizagem, em uma perspectiva emancipatória.

Considerando ainda que a educação é um processo exclusivamente humano, seria, no mínimo contraditório, não concentrar a atenção nas pessoas que protagonizam a educação, professores/as e estudantes e nas suas interações. Dessa forma, para desenvolver as análises sobre tal questionamento, são considerados os processos de formação continuada desenvolvidos dentro da temática agroecologia e suas repercussões na ação docente.

A análise proposta por esta investigação abarca a especificidade da Educação do Campo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais parâmetros foram definidos a partir da experimentação do processo de formação continuada desenvolvido no município de Araucária desde 2017 que intenciona, em uma proposta dialógica, efetivar mesmo que paulatinamente, as diretrizes destinadas a essa modalidade de ensino.

A definição do tema pesquisado e o recorte que delimitou o *lócus* da pesquisa, resulta de diálogos estabelecidos com os profissionais que atuam na Educação do Campo da rede municipal de Araucária, em momentos de formação continuada, cujo objetivo principal era tratar das especificidades da Educação do Campo em uma perspectiva de horizontalidade do processo. Na metodologia utilizada nos encontros, houve a proposição de deliberar e registrar encaminhamentos que viessem ao encontro das demandas identificadas na Educação do Campo de Araucária, evidenciando a necessidade de formação continuada exclusiva com as especificidades da Educação do Campo, favorecendo

o resgate e a valorização da identidade dos sujeitos, incluindo-as nas práticas pedagógicas. Dessa forma, foi disponibilizado aos profissionais das Unidades Educacionais, o curso de extensão universitária da Universidade Federal do Paraná – UFPR, intitulado ‘O Ambiente e a Agroecologia nas escolas públicas municipais de Araucária’.

Esse processo de formação foi a referência utilizada nesta pesquisa para analisar se e como os espaços de formação continuada, podem contribuir no fortalecimento de práticas pedagógicas de desemparedamento e maior integração dos conteúdos com vivências práticas ao ar livre. Assim, esta investigação se propõe ainda, verificar os impactos do processo de formação continuada na transformação do ambiente escolar no que se refere a práticas agroecológicas e analisar se as propostas desenvolvidas resultam na integração de questões ambientais aos conteúdos escolares, interdisciplinarmente.

Em relação a definição do *lôcus* da pesquisa, foi escolhida a Escola do Campo Municipal Rui Barbosa, localizada na comunidade de Lagoa Grande, no município de Araucária. A definição dessa escola para o desenvolvimento da proposta deve-se ao fato do grupo de profissionais indicar, a partir da participação em processo de formação continuada, o interesse em promover atividades buscando a integração dos conteúdos escolares com práticas junto a natureza.

Para subsidiar o estudo, como referencial teórico, contou-se com a contribuição de Freire (1996), Lima (2010), Gadotti (2003), entre outros para fundamentar a temática formação continuada; Fernandes e Molina (2004), Caldart (2002), Frigotto (2010) para amparar teoricamente a temática Educação do Campo e Sevilla Guzmán (1998 e 2001), Gliessman (2005 e 2007), Altieri (2004), Boza (2018) entre outros, para tratar de agroecologia, bem como serviram de consulta e referência, documentos e legislação pertinentes às temáticas mencionadas.

A presente pesquisa foi desenvolvida nos pressupostos da pesquisa qualitativa, por meio da pesquisa participante. A referência utilizada, na abordagem qualitativa da pesquisa, abrange Minayo (2009); Triviños (1987) e Lüdke e André (1986). As referências que embasam a pesquisa participante concentram-se em Brandão (1984, 2007, 2012) e Freire (1979, 1984, 1987, 2009).

A investigação ocorreu seguindo os pressupostos da pesquisa participante, portanto, os sujeitos envolvidos na pesquisa compreenderam o coletivo de profissionais da Escola do Campo Municipal Rui Barbosa. O acompanhamento dos

encaminhamentos e ações propostas pelo grupo de profissionais da escola, orientar-se a partir do processo de formação continuada sobre a temática agroecologia, pautando-se na leitura crítica da realidade que envolve o fazer pedagógico e a comunidade escolar, analisando os reflexos desse processo nas ações educativas propostas, no tempo e espaço escolares.

Para atender as finalidades propostas nesses estudos, a análise dos dados obtidos foram organizados em cinco categorias elencadas a partir dos resultados observados no processo da pesquisa participante. As categorias listadas resultam dos aspectos que se destacaram no decorrer dos encaminhamentos pedagógicos propostos e das ações da comunidade escolar, sendo eles: desemparedamento e currículo vivo na prática pedagógica; coletividade e cooperação; emancipação e protagonismo dos/as estudantes; integração família e escola; e fortalecimento da comunidade do campo.

Partiu-se do princípio que os espaços de formação continuada, se desenvolvidos em uma perspectiva dialética, tem potencialidades de contribuir no fortalecimento de práticas pedagógicas contra-hegemônicas que favoreçam a emancipação humana. Por se tratar de um mestrado profissional, além da dissertação, como produto resultante do processo de estudo, foi proposto a formação de Grupo de Discussões com a comunidade local, tendo como *lócus* de referência a Escola e como metodologia os círculos de cultura freirianos, intencionando fomentar o resgate, valorização e fortalecimento da comunidade do campo, em uma perspectiva emancipatória.

A presente pesquisa está organizada da seguinte forma: revisão de literatura sobre Formação Continuada, Educação do Campo, Agroecologia; apresentação do processo de formação continuada: O Ambiente e a Agroecologia nas escolas públicas municipais de Araucária; o percurso da pesquisa participante durante e após o processo de formação continuada e as repercussões desse processo de formação no processo de ensino e aprendizagem considerando os objetivos propostos para a investigação.

1.1 OBJETIVO GERAL

Investigar as repercussões no processo de ensino e de aprendizagem, considerando possibilidades pedagógicas de aproximação dos/as estudantes com o

meio ambiente, reveladas na ação docente dos profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto da Educação do Campo, tendo como subsídios processos de formação continuada com perspectiva emancipatória.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar como o processo de formação continuada pode favorecer a transformação do ambiente escolar em um espaço com manifestações de práticas agroecológicas;
- Compreender se e como, o processo de formação continuada pode resultar na integração de temáticas relacionadas ao meio ambiente, de forma interdisciplinar com os demais conteúdos;
- Investigar as relações entre as proposições apresentadas pelos docentes para a integração da agroecologia aos conteúdos da escola do campo e as intervenções pedagógicas desenvolvidas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS REALIZADAS SOBRE A TEMÁTICA

As pesquisas foram concentradas em três bases de dados: Portal de Periódicos da CAPES, SCIELO e BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Os parâmetros de pesquisas utilizados ao realizar a consulta na base de dados foram a combinação das palavras-chave: formação continuada, Educação do Campo e agroecologia, considerando o período de 2015 a 2019.

Na consulta à página da CAPES, aparecem 89 resultados que abordam a temática. Ao analisar os resumos, merecem destaque dois artigos que abordam duas ou mais das palavras-chave utilizadas na busca, estabelecendo relações entre as temáticas.

O artigo intitulado “Intercâmbios agroecológicos: processos e práticas de construção da agroecologia e da Educação do Campo na zona da mata mineira”, de autoria de Fabrício Vassalli Zanelli e Lourdes Helena da Silva, contextualiza o paradigma da Educação do Campo e da agroecologia considerando que são “movimentos, conceitos e práticas que, compartilhando de uma concepção de campo, projetam um horizonte de libertação e de transformação social; conferem centralidade ao papel exercido por seus sujeitos sociais; valorizam os conhecimentos e práticas historicamente acumulados e, dessa maneira, contrapõem-se às concepções e ideologias que estigmatizam o campo como lugar de atraso e de ausências”. Os sujeitos da pesquisa são os participantes de uma formação ofertada para agricultores agroecológicos. Como resultados apresenta “a existência de um vigoroso processo de construção e socialização de conhecimentos agroecológicos, que tem fortalecido as dinâmicas sociais dos agricultores e impulsionado o desenvolvimento da Educação do Campo e da Agroecologia na região”.

O artigo intitulado “Projetos de hortas escolares e debate agroecológico em Pernambuco e no contexto latino-americano”, de autoria de Antonielle Pinheiro da Cunha, teve como objetivo “refletir sobre como projetos de hortas escolares pautam o conhecimento agroecológico, a partir da sistematização dos avanços e desafios de nossa prática pedagógica em diálogo com outros projetos de ensino-aprendizagem baseado em hortas nas escolas no Brasil e América Latina”. O trabalho foi

desenvolvido na rede estadual de ensino de Pernambuco, no nível de ensino médio, tendo como resultado uma “síntese sobre as conquistas e desafios que as hortas nos espaços educativos possibilitam para o ensino e a transformação socioambiental”.

A consulta à página da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD resultou em 59 dissertações e 15 teses, de acordo com parâmetros utilizados na busca. Analisando os resumos, dos trabalhos mais relevantes dentro da temática, três deles merecem destaque por tratar das áreas abordadas nesta pesquisa, correlacionando-as.

O primeiro é a dissertação de Solange Heyda de Almeida, de 2016, intitulada “Curso de agroecologia para as escolas localizadas no campo: uma proposta de formação continuada no município de Campo Largo/PR”, que apresenta “uma pesquisa com professores da Educação do Campo e especialmente trata da formação continuada que eles realizam”. O objetivo geral é “analisar a formação continuada dos professores que atuam em escolas do campo localizadas no município de Campo Largo/PR”. Dentre as considerações finais aponta para a “necessidade de propor novas possibilidades que venham auxiliar no processo formativo de professores dispersos geograficamente”.

A segunda dissertação sob o título “O lugar da agroecologia no currículo da escola do campo”, de autoria de Elisângela Mocellin, aborda “lugar da agroecologia no currículo da escola do campo e sua importância como matriz pedagógica na intervenção para uma formação humana emancipadora.” A pesquisa analisa a questão agrária e foi realizada em uma escola localizada em um assentamento da Reforma Agrária, localizado no município de Quedas do Iguaçu, Paraná. Como resultado da investigação é apresentado que, na escola pesquisada, o lugar da agroecologia no currículo “é um lugar obscuro e secundarizado, podendo ser considerado até mesmo, um não-lugar”, e que a “análise empírica do currículo nos permite afirmar que ainda há uma limitada relação entre a singularidade do lugar e a agroecologia no colégio Chico Mendes”.

A terceira dissertação, com o título “Educação do Campo e territorialização de saberes: contribuições dos intercâmbios agroecológicos”, de Fabrício Vassali Zanelli, analisa “os Intercâmbios Agroecológicos em sua perspectiva metodológica, para compreender suas contribuições ao processo de territorialização de saberes agroecológicos na Zona da Mata mineira”. Como resultados dessa pesquisa “apesar de existirem muitos desafios a serem superados, os Intercâmbios Agroecológicos

têm desencadeado vigorosos processos formativos e fortalecido a ampliação da Agroecologia, num processo de formação coletiva que envolve agricultores e suas organizações sociais, Universidades e ONGs”.

Na consulta à página da SCIELO, aparecem dois resultados relevantes considerando o objetivo proposto na presente pesquisa.

O artigo de Lia Pinheiro Barbosa e Peter Michael Rosset, intitulado “Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da Cloc”, apresenta a agroecologia “como matriz produtiva e projeto político de enfrentamento do capital no campo”, o texto também aponta a agroecologia com a denominação de “Pedagogia Camponesa Agroecológica”, considerando como uma alternativa para implementação de projetos pedagógicos.

O artigo, sob o título “Agroecologia e Educação do Campo: desafios da institucionalização no Brasil”, de autoria de Romier da Paixão Sousa, tem como objetivo analisar “experiências formativas, baseadas nos preceitos da Educação do Campo e seus processos de institucionalização enquanto política pública”. Esse artigo utiliza a metodologia da observação participante no seu desenvolvimento, metodologia também utilizada neste processo de pesquisa. Outro aspecto abordado no artigo se refere aos cursos de agroecologia criados em instituições de ensino superior e os “desafios na institucionalização e riscos quanto à perda da relação com sua matriz social de origem, os camponeses e seus territórios”.

Os trabalhos aqui relatados como relevantes, considerando a temática escolhida para esta pesquisa, trazem elementos convergentes em uma ou mais áreas abordadas tratando de formação continuada, Educação do Campo e agroecologia. No entanto, o contexto é diferenciado e a proposta da pesquisa extrapola para a análise do fazer pedagógico referenciado em mudanças práticas baseados nos princípios agroecológicos, no interior da escola, como também vai além de seus muros ao provocar a participação da comunidade escolar nas ações promovidas.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

A educação é uma ação permeada por diversas variáveis que influenciam no seu desenvolvimento.

Considerando que a escola não é um mundo paralelo, mas faz parte de um contexto social que a influencia e sofre suas influências, é coerente trazer à

discussão se os princípios que embasam o fazer pedagógico privilegiam a transformação ou a permanência do *status quo*.

Nessa perspectiva, considerando que a educação é um processo exclusivamente humano, seria, no mínimo contraditório, não concentrar a atenção nas pessoas que protagonizam a educação, professores/as e estudantes e suas interações. Conforme destaca Lima (2010), a formação continuada é uma condição primordial que interfere na boa qualidade, ou não, da educação.

É sabido que muitas são as condições necessárias para que se possam atingir os objetivos aos quais se propõe uma educação pública de qualidade. Dentre eles está a formação e a valorização dos profissionais da educação, por considerar-se o professor o principal agente de transformação e responsável em grande parte pela qualidade almejada (LIMA, 2010, p. 16).

São inúmeros os desafios que o sistema educacional necessita enfrentar para aproximar-se de tal objetivo, já que estamos inseridos em um contexto de desigualdades e exclusão social.

Dentre tantos fatores que interferem na boa qualidade da educação, muitos estão diretamente relacionados aos investimentos públicos, refletindo nas questões estruturais e físicas e, principalmente, na valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, destaca-se a importância da oferta de formação continuada, como um dos aspectos de valorização profissional, conforme destaca Lima (2010).

[...] a qualidade da educação passa pela valorização profissional, que passa por sua vez, pela formação do professor. E para tanto, se faz necessário que a qualidade da formação caminhe paralelamente à conquista da universalidade do acesso à escola pública, em especial ao que diz respeito à população que historicamente tem feito parte dos segmentos da sociedade onde ainda é acentuada a exclusão social (LIMA, 2010, p. 44).

No Brasil, pesquisas indicam que a formação inicial dos/as professores/as apresenta défices, não proporcionando fundamentos suficientemente sólidos para a prática docente. Como destaca Lima (2010), é requerido o desenvolvimento de processos de formação continuada para atender as lacunas presentes na formação inicial desses profissionais.

No Brasil, a formação continuada tem assumido um caráter complementar à formação inicial, ao identificar-se que, em muitos casos, a graduação superior, realizada de forma presencial, semipresencial ou à distância, não propicia a base suficiente para a atuação do professor. Por outro lado, uma vez que a realidade é dinâmica, a formação inicial não é subsídio suficiente para que se encontrem soluções para os problemas que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem (LIMA, 2010, p. 16).

Concordando com a fala de Paulo Freire sobre a incompletude do ser humano, sobre o constante processo de aprendizagem que possibilita a reflexão e os torna capazes de promover a transformação da realidade, promovendo a superação do condicionamento, é fundamental ter presente

[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. [...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca (FREIRE, 1996, p. 34).

Como afirma Freire, há incoerência se como seres humanos, conscientes do estado de inacabamento, estes não se movem em direção a busca pelo aprendizado. Mais incoerente ainda seria, se na condição de educadores/docentes não houvesse tal movimento, “[...] seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança” (1996, p. 70).

Nesse sentido pode-se reafirmar a necessidade de processos de formação continuada para os profissionais da educação. Formação continuada que extrapole os modelos verticalizados, que em muitos casos não se efetiva de forma a atender as demandas reais e específicas dos profissionais. Portanto, para viabilizar uma proposta que espelhe uma reflexão crítica, com o intuito de promover uma transformação social, há de se pensar em processos de formação continuada, planejados e executados na horizontalidade.

Conforme afirma Gadotti (2003), se quer de fato a transformação social, não é repetindo nos processos de formação continuada dos/as professores/as, modelos de receituários que desconsideram a realidade concreta e não reconhecem o protagonismo desses profissionais que se alcançará tal objetivo.

[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (GADOTTI, 2003, p. 31).

Quando Paulo Freire se refere a formação continuada do/a professor/a, pontua com veemência a importância da reflexão sobre a prática docente, sustentada pela realidade concreta. Por isso “é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Quando trata-se da formação continuada no âmbito de legislação, verifica-se sua indicação em todas as esferas (federal, estadual e municipal). Fazendo um breve apanhado do aspecto legal, a nível nacional, o artigo 62, § 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, responsabilizando o poder público, no que concerne à formação tanto inicial como continuada dos profissionais do magistério.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996, Art. 62 – Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Buscando referência no Plano Nacional de Educação – PNE, a meta 16 define que em regime de colaboração, a União, os Estados e os Municípios, tem como responsabilidade desenvolver programas de formação continuada considerando as especificidades de cada sistema de ensino.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PNE, 2014).

Na esfera municipal, os documentos balizadores da educação municipal de Araucária, especificamente nas Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012, p. 53) encontra-se que o processo de formação continuada dos profissionais da rede municipal de educação tem como objetivo “contribuir para que estes profissionais ampliem a compreensão da realidade de seu tempo, de forma que favoreça a humanização de si e do seu trabalho, bem como sua autonomia”.

É destaque nesse documento a referência a um processo contínuo e de reflexão sobre a prática docente realizado em “[...] momentos periódicos de estudo, reflexão, planejamento e avaliação, de modo a garantir a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, político e ético” (DME, 2012, p. 53).

No Plano Municipal de Educação, homologado pela lei municipal nº 2.848/2015, a meta 14, trata dos objetivos da formação continuada disponibilizada aos profissionais do magistério que atuam na rede municipal de educação.

Meta 14 – Organizar um plano de formação continuada, que promova a qualificação profissional através de reflexão teórico-prática, possibilitando a incorporação/ produção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos na área educacional (PME, 2015).

Para a oferta e desenvolvimento do processo de formação continuada, atualmente, no município, a hora atividade compreende 20% da carga horária semanal dos/as professores/as, não atendendo ao disposto na lei federal nº 11.178/2008, que estabelece que um terço da carga horária deve ser destinada a atividades de planejamento e estudos, não diretamente relacionadas à interação com os educandos. Em 2019, o cronograma de hora atividade estava organizado conforme representado no QUADRO 1.

QUADRO 1 – CRONOGRAMA DA DISTRIBUIÇÃO DAS HORAS ATIVIDADES

Hora Atividade 2019					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Anos Iniciais	1º Ano Suporte Pedagógico	RMD*	2º Ano	3º Ano	4º e 5º Ano EJA
Anos Finais	Arte História	Geografia Ciências	Ed. Física	Matemática	L. Portuguesa L. Inglesa
Educação Infantil	Infantil V	RMD* Berçário I	Berçário II	Maternal I	Maternal II Infantil IV
Educação Especial	Todos os atendimentos da Educação Especial				

* Regente de Modalidade Diferenciada

FONTE: Hora atividade 2019 / SMED

De acordo com essa organização são ofertados, pela Secretaria Municipal de Educação – SMED, momentos de formação continuada, conforme os grupos que atuam com cada ano escolar e/ou disciplina. O processo de formação continuada é encaminhado pela equipe interna da SMED e/ou a partir de parcerias firmadas com

instituições educacionais de ensino superior. Dessa forma, processos de formação continuada são permanentemente realizados na rede municipal de educação.

Sem refutar a ideia de que os processos de formação continuada são essenciais para a garantia da superação dos desafios educacionais, cabe reiterar, conforme exposto no início desse capítulo, que a concepção de ser humano e sociedade, imbricada nesses processos, resultam em propostas de rupturas ou estagnação. Refletindo sobre a importância de tratar das especificidades dos distintos sujeitos envolvidos no processo, considerando a coletividade a que pertencem, será abordada a especificidade da Educação do Campo.

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo é resultante de lutas sociais históricas. Por meio de intensos debates em defesa da identidade, especificidades e diversidade sócio-histórico-cultural que é possível dispor, ao menos em termos de literatura e legislação, do reconhecimento da necessidade de ruptura com a educação rural.

Conforme destaca Fernandes e Molina (2004), o conceito educação rural carrega a ideia do rural tradicional descrito como um território inferior e atrasado, sendo a educação destinada a esse espaço associada “[...] a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos [...]” (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 36).

Em contraponto à educação rural, a Educação do Campo tem como paradigma “[...] criar condições reais de desenvolver este território, de desenvolver o espaço do campo a partir do desenvolvimento das potencialidades de seus sujeitos” (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 35).

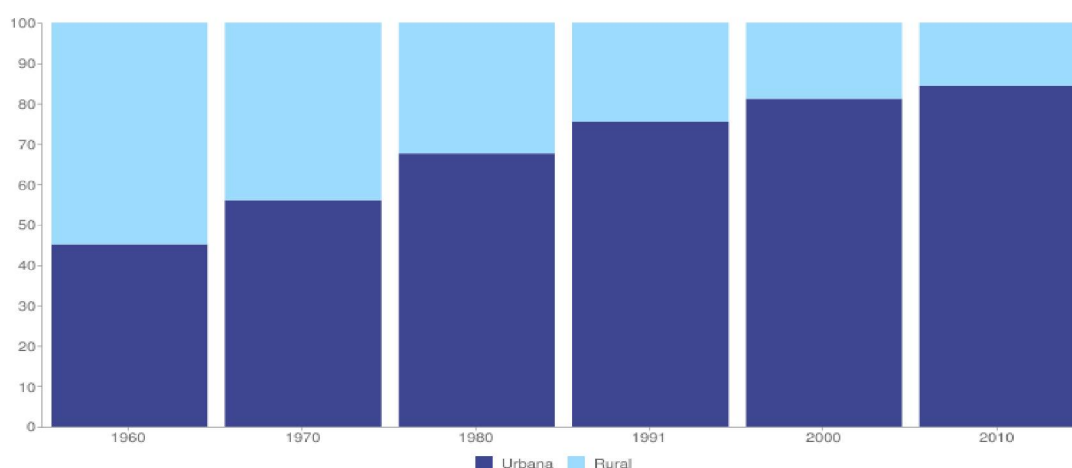
Realizando uma breve análise da questão agrária no território nacional, constata-se que o trabalho no campo e a propriedade da terra, tem suas raízes com a chegada dos portugueses às terras que hoje formam o Brasil, no século XVI. Ao desembarcarem ficam deslumbrados com a imensidão de terras, de acordo com sua visão de colonizador, sem donos e passíveis de exploração. Evidentemente, essa postura diverge da postura das populações originárias que aqui viviam e mantinham uma relação simbiótica, reconhecendo-se como parte integrante da natureza. Alguns aspectos da história reforçam essas ideias contribuindo para a distribuição desigual e injusta da propriedade da terra, reflexos da história presentes até os dias atuais na

sociedade brasileira. O controle e exploração das terras pela Coroa Portuguesa; a mão de obra escravizada de indígenas e africanos; as sesmarias; a produção voltada a atender as demandas presentes nos países consumidores europeus; a Lei das Terras¹.

A educação rural caracteriza-se por tratar de forma padronizada os povos do campo, sem respeitar as suas especificidades, com as políticas educacionais prescritivas, vinculadas a lógica do capitalismo agrário e compreendendo o campo como local inferior e subordinado ao urbano.

Todos esses pontos da história refletem na concepção de educação dispensada ou não aos sujeitos que viviam ou sobreviviam no campo, podendo ser apontado como uma das causas do êxodo rural. Até a década de 1960 a maioria da população brasileira residia no meio rural. Nas décadas seguintes ocorreu um esvaziamento acentuado do campo, conforme mostra a FIGURA 1.

FIGURA 1 – DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS, SEGUNDO BRASIL E A SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO – 1960/2010



FONTE: IBGE, Censo Demográfico 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.

Dado esse breve contexto histórico (da questão agrária no país), têm-se como referência, descrito nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo do Paraná (2006), quatro momentos que retratam o histórico da Educação do Campo.

1 Lei nº 601, decretada em 1850 pelo Império brasileiro. De acordo com Baldi e Orso (2013, p. 276) essa lei limitava o acesso ao direito a posse da terra, determinando que “só poderia adquirir terra quem as comprasse ou legalizasse nos cartórios as áreas em uso, mediante pagamento de uma taxa para a Coroa”. Assim se “[...] por um lado impedia que os ex-escravos, os pobres, os posseiros e os imigrantes pudessem se tornar proprietários e, por outro, garantia a mão-de-obra assalariada necessária aos latifúndios”.

- primeiro: período de negação dos camponeses como sujeitos sociais e cidadãos brasileiros, que se estendeu desde a colonização até a década de 1930;
- segundo: período de preocupação com a “educação rural” por parte do Estado, em função da migração campo-cidade e do “atraso” sociocultural em que se encontrava a população rural. [...] não havia uma preocupação de debater os verdadeiros problemas e contradições presentes no campo, tais como a concentração agrária e o poder político patriarcal;
- terceiro: início da década de 1960, com a influência, dentre vários pensadores, do educador Paulo Freire na organização dos “círculos de cultura” e alfabetização de adultos, propiciando os primeiros debates sobre uma concepção de educação pautada no diálogo, na valorização do sujeito social e de sua prática sociocultural. Com o golpe militar em 1964, entretanto, houve um recuo nos projetos educacionais que objetivavam uma educação emancipatória;
- quarto: a partir de final da década de 1980, com a abertura democrática e a organização dos movimentos sociais em diversas frentes, foi possível avançar o debate da educação do campo. Dentre os sujeitos coletivos que participam deste debate e que lhe dão impulso, o MST exerce forte influência política, ao lado de – e somando-se com – outros movimentos, organizações e instâncias governamentais. [...] Na década de 1990, pode-se dizer que emergiram os sinais de inserção da educação do campo na agenda política, com a LDB n. 9394/96 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em contraposição à concepção de rural vigente até então [...] (PARANÁ, 2006, p. 22-23).

Passando pelo ruralismo pedagógico², nas décadas de 1920 e 1930, que objetivava a promoção de práticas pedagógicas que fixassem as pessoas no campo, devido ao crescente deslocamento desses sujeitos para as cidades, com o início do processo de industrialização, houve um percurso de muitos movimentos em prol de uma ruptura com o paradigma hegemônico, com a visão de que o campo está a serviço da cidade e do campo como sinônimo de atraso e ignorância.

Nesse percurso tem destaque a efetivação de espaços de debate sobre a Educação do Campo como, por exemplo, o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997.

O processo dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, que expressa o caráter de classe nas reivindicações pela Educação do Campo, consolidou importantes marcos legais para a Educação do Campo, frutos de movimentos sociais de luta pelo reconhecimento da Educação do Campo como um campo de direitos.

Com o reconhecimento, na Constituição de 1988, da educação como direito de todos e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96, houve o reconhecimento da diversidade do campo, conforme podemos verificar no Artigo 28, que regulamenta as normas para a Educação do Campo:

2 Conforme afirma Neto (2016, p. 15) ruralismo pedagógico define “uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia”.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996, Art. 28 - Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

O reconhecimento da especificidade e do direito a uma educação diferenciada para os sujeitos do campo, como afirma Caldart (2002, p. 26) “[...] o povo tem direito de uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”, é um passo importante para a ruptura da concepção de educação rural e a aproximação com uma Educação do Campo.

A mudança de nomenclatura de ‘educação rural’ para ‘Educação do Campo’, reflete uma mudança de concepção para a educação dos povos do campo e, como afirma Frigotto (2010, p. 35), deve estar carregada de significado para além do sentido das palavras, mas refletir a transformação, “entre processos educativos alienadores, mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano”.

Conforme Freire (1996) o processo pedagógico deve valorizar, respeitar e estar articulado ao contexto sociocultural dos sujeitos promovendo um movimento de emancipação dos sujeitos e superação das situações de opressão. Dessa forma é fundamental, o reconhecimento da realidade dos sujeitos que fazem parte desse processo.

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito (FREIRE, 1996, p. 32).

Contrariando o que fica evidenciado nas propostas educacionais ofertadas para a população do campo ao longo do tempo, onde os sujeitos foram instruídos de maneira a manter a ordem hegemônica, o campo está repleto de manifestações

culturais específicas, que caracterizam os sujeitos que moram, trabalham, estudam, enfim, estabelecem suas relações e interações sociais nesse espaço, construindo sua identidade cultural.

Conforme citado por Caldart (2002), a Educação do Campo é caracterizada pelos sujeitos assim,

[...] é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; [...] A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (CALDART, 2002, p. 18).

Conforme destaca Frigotto (2010, p. 35) “a denominação de Educação do Campo engendra um sentido que busca confrontar a perspectiva colonizadora extensionista e particularista com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentaria”.

Nessa perspectiva a preposição ‘do’ entre as palavras ‘Educação’ e ‘Campo’, expressa uma concepção que reflete uma educação que valorize as especificidades e a identidade dos sujeitos que produzem suas vidas no campo, em contraponto a uma ‘educação para o campo’ ou uma ‘educação no campo’. Nas palavras de Frigotto (2010, p. 34) “a educação escolar para o campo consiste em estender modelos, conteúdos e métodos pedagógicos planejados de forma centralizada e autoritária, ignorando os processos sociais, produtivos e culturais da vida no campo”. Ainda segundo o autor, a educação no campo carrega essa mesma concepção, “trata-se da visão de que as crianças e jovens e adultos do campo estão destinadas a uma educação menor, destinada às operações simples do trabalho manual e também com a perspectiva de que permaneceriam para sempre no campo” (FRIGOTTO, 2010, p. 35).

Partindo da concepção de Educação do Campo defendida acima que, tendo como referência a realidade concreta dos sujeitos do campo, sustentadas na valorização e manutenção dos valores culturais, promova ações pedagógicas que se oponham aos mecanismos de discriminação, exclusão e desigualdades e, que privilegiem a humanização e emancipação dos sujeitos, se configura a escola do campo que almeja-se.

No tópico seguinte, abordar-se-á o histórico da Educação do Campo no município de Araucária, bem como dados recentes sobre essa modalidade de ensino no município.

2.3.1 Caracterização da Educação do Campo no município de Araucária

A região que hoje compreende o município de Araucária era, originalmente, ocupada pelos indígenas da etnia Tinguís, sendo conhecida inicialmente como Tindiquera.

Os vestígios do homem na região compreendida hoje pelo município de Araucária remontam há aproximadamente 4.000 anos. Os sítios arqueológicos, encontrados na área do atual reservatório do Passaúna, mostram a presença de diferentes grupos indígenas tupi-guarani nestas paragens muito tempo antes da chegada dos primeiros europeus [...] Entre esses grupos destacavam-se os índios Tinguís, cuja presença majoritária levou a região a ser conhecida como Tindiquera, ou seja, pertencente aos Tinguís, de acordo com a língua tupi-guarani (ARAUCÁRIA, 2010, p. 10).

Os registros indicam que no século XVII a região passou “a ser visitada por sertanistas interessados na preação de índios” (ARAUCÁRIA, 2010, p. 13) com o objetivo de escravização, dando início a ocupação do território pelos colonizadores.

A descoberta de ouro na região de Curitiba, no século XVII, configurou um atrativo para o deslocamento de exploradores para a região. Como a presença de ouro era escassa, as terras passaram a ser um bem de interesse para alguns desses exploradores.

Assim, em 1668, Domingos Roiz da Cunha encaminhou requerimento a Gabriel de Lara solicitando, para si e seus filhos, uma sesmária na região de Tindiquera. O interesse pela terra, constituída de campos cercada por mata de araucária e imbuia, paulatinamente, atraiu outros moradores e no final do século a região já contava com uma dezena de grandes proprietários [...] (ARAUCÁRIA, 2010, p.13-14).

Como a região serve de ligação entre Lapa e Curitiba, no século XVIII, as atividades econômicas ligadas ao tropeirismo provocaram um impulso no crescimento da população. A ocupação efetiva da região ocorreu a partir do século XIX, ainda como reflexo do ciclo econômico do tropeirismo.

Nesta época a região de Tindiquera e arredores estava passando por uma fase de desenvolvimento graças ao impulso provocado pelo tropeirismo. A utilização do rio Iguaçu como meio de transporte para fazer a ligação entre Lapa e Palmeira originou uma pequena povoação nas proximidades do rio,

a meia légua de distância de Tindiquera. O pequeno porto, estabelecido neste lugar, acabou atraindo muitos moradores que passaram a residir ali. Devido ao deslocamento gradativo da população para as margens do rio Iguaçu, em 1848, a sede da capela curada foi transferida de Tindiquera para a capela de Nossa Senhora dos Remédios em Iguaçu. A partir daí a região passou a ser conhecida como Iguaçu (ARAUCÁRIA, 2010, p. 11).

De acordo com o texto do livro *Mestres, alunos e escolas: a memória do ensino em Araucária* (2010, p. 14), aparece o registro da primeira escola pública da então freguesia do Iguaçu somente em meados do século XIX. “O Mapa das Escolas Primárias mostra que, em 1858, funcionava na Paróquia do Iguaçu uma escola pública, com um total de 24 alunos do sexo masculino. No documento consta ainda que a cadeira do sexo feminino não estava sendo ocupada”. Assim:

Durante o governo da Província, entre 1853 e 1889, a população da Freguesia do Iguaçu passou por inúmeras dificuldades na área educacional, convivendo permanentemente com a falta de professores habilitados, espaços e materiais adequados ao exercício do magistério. Num espaço de aproximadamente 50 anos a localidade contou com apenas uma escola pública, onde nenhum dos dez professores que ali trabalharam lecionou por um período maior do que três anos consecutivos. Sendo assim, pode-se afirmar que durante o período provincial a escola pública de Iguaçu permaneceu a maior parte do tempo sem professor e, portanto, sem nenhuma condição de funcionamento (ARAUCÁRIA, 2010, p. 24).

De acordo com Almeida (2019) a chegada dos imigrantes na região, especialmente, os poloneses, foi responsável por uma mudança nesse cenário.

Contudo, a partir de 1876, a história da educação na antiga freguesia passou por uma importante mudança. A chegada dos imigrantes poloneses e a fundação da colônia Thomaz Coelho em 1876 inaugurou uma nova era na história de Iguaçu [...] Foi nesse contexto que surgiram as chamadas Sociedades-Escola, uma iniciativa dos imigrantes [...] Hoje sabemos que nas Sociedades-Escola, para além das atividades escolares, eram desenvolvidas atividades de teatro, dança, música, bailes, celebrações religiosas, comemorações cívicas, leitura, recitais, competições esportivas, importação de insumos e instrumentos agrícolas, estudos de novas técnicas agrícolas e até mesmo organização de exposições agrícolas na capital do estado (ALMEIDA, 2019, p. 51-52).

De acordo com os dados apresentados no livro *Mestres, alunos e escolas: a memória do ensino em Araucária* (2010), o atendimento à população na área da educação não era condizente com a demanda.

O recenseamento escolar de 1916 mostrou que de um total de 571 alunos, 404 frequentavam escolas públicas enquanto os outros 167 estudavam em estabelecimentos particulares. Nessa época estavam em funcionamento oito escolas públicas e cinco particulares. [...], o número de crianças que não recebia qualquer tipo de instrução, por residir em local fora do perímetro

de obrigatoriedade, era significativo, representando 43% do total da população em idade escolar (ARAUCÁRIA, 2010, p. 56).

O perímetro de obrigatoriedade citado no texto, de acordo com Araucária (2010, p. 56) diz respeito ao regulamento de 1895 que “prescrevia como limite a distância de 2 km para os meninos e 1 km para as meninas, de sua residência até a escola pública”.

Nesse contexto houve a necessidade de ampliação do atendimento nas comunidades, sendo criadas as escolas isoladas.

No início da década de 1920 existiam em Araucária 20 escolas isoladas, das quais 16 eram estaduais e 4 eram subvencionadas pelo governo federal. Em 1921, dezenove professoras e um professor atendiam um total de 490 alunos, embora o número de matrículas chegasse a 800 crianças (ARAUCÁRIA, 2010, p. 65).

Nas duas décadas seguintes houve uma ampliação do número de escolas chegando, aproximadamente, a 40 escolas isoladas.

Durante as décadas de 1930 e 1940 o número de escolas isoladas cresceu sensivelmente, tendo esse número praticamente duplicado em menos de vinte anos. O número de alunos da mesma forma teve um aumento considerável. Em 1940 funcionavam em Araucária: o grupo escolar Dias da Rocha, os colégios Sagrado Coração de Jesus e São Vicente de Paulo, além de aproximadamente quarenta escolas isoladas (ARAUCÁRIA, 2010, p. 75).

Na década de 70, com a implantação da Refinaria Presidente Getúlio Vargas – REPAR, a cidade, passou a investir em um polo industrial, alterando a característica, até então predominantemente rural, para de uma cidade industrial.

A industrialização do município resultou na inversão da concentração da população das áreas rurais para a área urbana, de acordo com Araucária (2010).

As alterações provocadas pela instalação de indústrias no município de Araucária, principalmente na sua estrutura econômica e demográfica, a par de um crescimento populacional acentuado, provocou um esvaziamento nas áreas rurais. Na década de 1970 a população rural representava 68% da população do município. No final da década de 1980, essa mesma população representava apenas 9% dos habitantes (ARAUCÁRIA, 2010, p. 105).

A mudança do perfil do município de rural para urbano, exigiu que a administração municipal reconsiderasse a organização educacional do município. A solução adotada na época para a questão educacional foi o reagrupamento ou

remanejamento de muitas escolas, conforme apresenta Araucária (2010, p. 105), “Dentro desse processo foram extintas nove escolas rurais e outras oito encontram-se inativas, devido ao reagrupamento daquelas que apresentam um número de evasão de alunos muito significativo”.

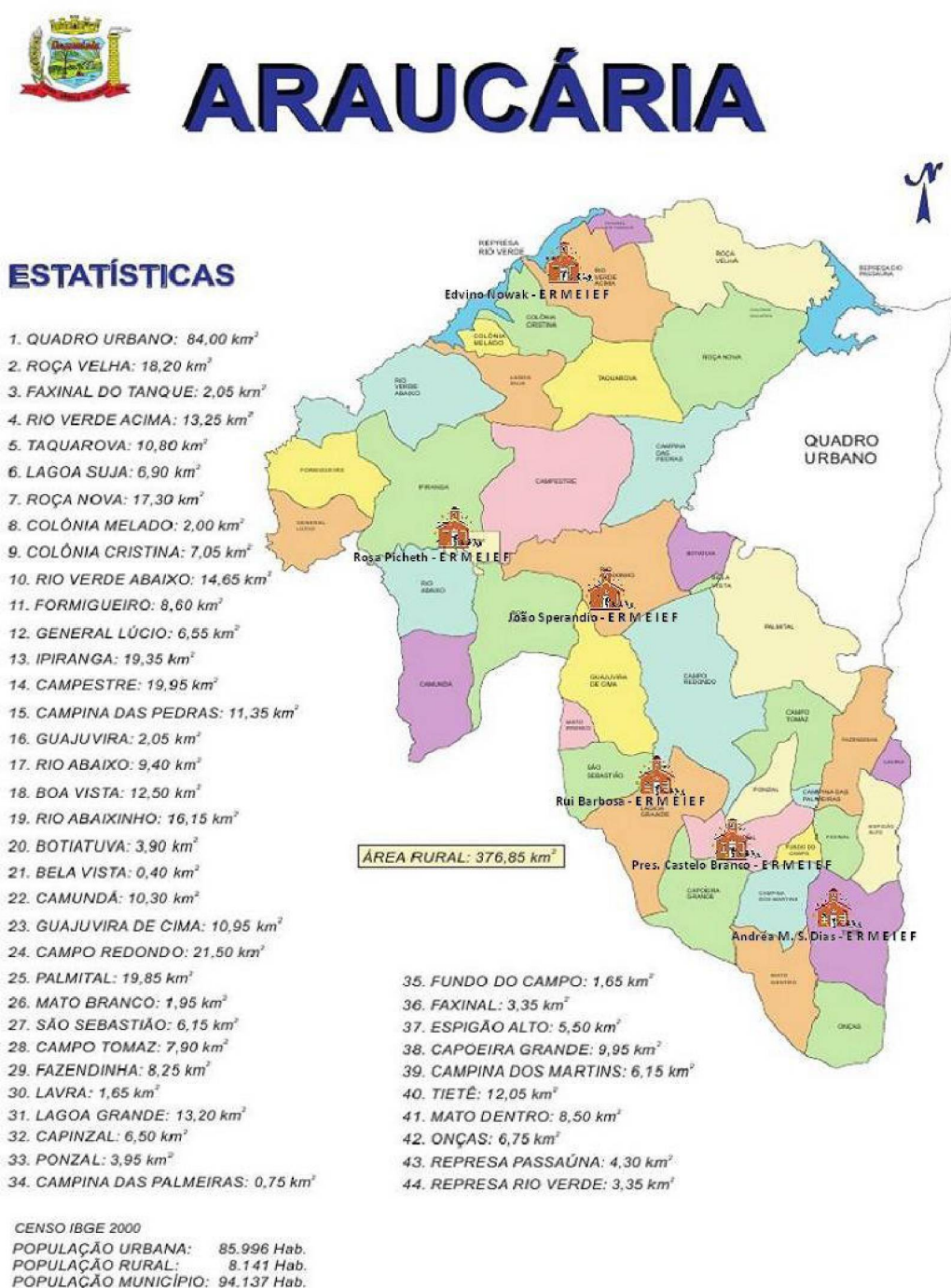
Como o processo educacional não ocorre de maneira isolada das demais esferas sociais, esse novo cenário econômico também alterou o cenário da educação municipal. Entre os anos de 1991 e 2000 a gestão municipal promoveu um processo chamado “consolidação” de escolas rurais. De acordo com a Coleção História de Araucária (1997, p. 94), com o processo de consolidação os alunos das 21 escolas, distribuídas em localidades menores, foram reunidos em três escolas de maior porte.

Em análise realizada pela comissão que tratou do tema Educação do Campo no pré-projeto do Plano Municipal de Educação, esta indicou prejuízos que a consolidação e consequente, fechamento de escolas do campo causou aos sujeitos do campo. Dentre os problemas gerados nesse processo, de acordo com a equipe multidisciplinar e multissetorial que compôs essa comissão, foram indicados o tempo de deslocamento até as escolas, o fechamento do local de referência para a comunidade, prejuízo na construção da identidade e descaracterização da escola do campo e o distanciamento como um impedimento para a participação das famílias na escola.

A consolidação das escolas traz em seu bojo muitos problemas para os sujeitos do campo. O principal é o distanciamento dos alunos da sua comunidade, ocasionando transtornos para os sujeitos que permanecem muito tempo dentro do transporte escolar para poder frequentar a escola [...] Além do mais é possível afirmar que a escola ocupa um lugar central na identidade do campo. [...] É nesse sentido que a consolidação das escolas prejudica o acesso até mesmo da comunidade na escola em momentos que esta solicita a presença dos pais, necessitando do transporte para viabilizar tal intento. Assim, observa-se a sobreposição do fator econômico sobre a vontade e necessidade dos sujeitos, decorrendo ainda uma descaracterização da comunidade com a extinção da escola, visto que essa é um elemento de referência de identidade e cultura da comunidade (ARAUCÁRIA -PME, 2008, p. 373).

A fim de ilustrar o contexto territorial de Araucária na atualidade, o mapa da FIGURA 2, representa a distribuição territorial do município. De acordo com dados do Censo IBGE (2010), o município de Araucária tem uma área de 469,24 km² sendo que, aproximadamente, 80% é área rural. Esse perímetro compreende 41 (quarenta e uma) localidades, onde residem, aproximadamente, 8.914 habitantes, ou seja, 7,48 % da população.

FIGURA 2 – MAPA DE ARAUCÁRIA – DIVISÃO TERRITORIAL



FONTE: Site da Prefeitura Municipal de Araucária (2019)

Para atender a população desse território, atualmente, na Rede Municipal de Educação de Araucária, a Educação do Campo compreende nove Unidades Educacionais, sendo seis Escolas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, que atendem aproximadamente 980 estudantes (conforme QUADRO 2) e três Centros

Municipais de Educação Infantil que atendem aproximadamente, 296 crianças (conforme QUADRO 3).

QUADRO 2 – RELAÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA – PR

Unidade Educacional	Localização	Número de estudantes	Turmas Atendidas
Escola do Campo Municipal Professora Andréa Maria Scherreier Dias	Tietê	223	11 turmas - Infantil 5 ao 5º ano do Ensino Fundamental
Escola do Campo Municipal Presidente Castelo Branco	Capinzal	118	7 turmas - Infantil 5 ao 5º ano do Ensino Fundamental
Escola do Campo Municipal Edvino Nowak	Rio Verde	118	6 turmas - Infantil 5 ao 5º ano do Ensino Fundamental
Escola do Campo Municipal João Sperandio	Rio Abaixo	168	10 turmas - Infantil 5 ao 5º ano do Ensino Fundamental
Escola do Campo Municipal Rosa Picheth	Guajuvira	231	12 turmas - Infantil 5 ao 9º ano do Ensino Fundamental
Escola do Campo Municipal Rui Barbosa	Lagoa Grande	120	7 turmas - Infantil 5 ao 5º ano do Ensino Fundamental

FONTE: Dados SERE (setembro/2019)

QUADRO 3 – RELAÇÃO DE CMEI'S DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA – PR

Unidade Educacional	Localização	Número de crianças	Turmas Atendidas
CMEI Capinzal	Capinzal	117	6 turmas - Maternal ao Infantil 4
CMEI Guajuvira	Guajuvira	103	5 turmas - Maternal ao Infantil 5
CMEI Tietê	Tietê	76	8 turmas - Maternal ao Infantil 5

FONTE: Dados SERE (setembro/2019)

Essa breve retrospectiva da educação institucional no município de Araucária, embora que de forma sucinta, permite visualizar como se deu o processo educacional na região. Como não poderia deixar de ser, a história da educação em Araucária tem relação direta e intrínseca com a estrutura social e econômica do município.

Buscando compreender a concepção de Educação do Campo presente nos dias atuais e considerando os documentos normativos de referência da rede municipal de ensino, verifica-se que a Educação do Campo aparece nas Diretrizes Municipais de Educação – DME na perspectiva de reconhecimento dos sujeitos como protagonistas do processo educativo.

O paradigma da educação do campo que se concebe nesta Proposta Pedagógica toma esse espaço como local de vida e de uma “educação que legitima um paradigma pensado a partir da especificidade e do, contexto do campo de seus sujeitos compreendida como formação humana como direito e como processo de construção pelos e com os sujeitos do campo” (DME, 2012, p. 299).

No Plano Municipal de Educação – PME, homologado pela lei municipal nº 2.848/2015, na meta 12 trata da Educação do Campo. Essa meta é composta por 11 estratégias que visam a efetivação da educação básica nas comunidades do campo.

- 12.1. Ampliar a oferta da Educação Infantil no campo para as crianças de 0 a 3 anos nas suas comunidades garantindo às famílias o direito à opção do atendimento em período integral ou parcial.
- 12.2. Universalizar a oferta da Educação Infantil para as crianças de 4 a 5 anos no campo, garantindo às famílias o direito à opção do atendimento em período integral ou parcial.
- 12.3. Garantir a oferta de atendimento educacional especializado complementar/suplementar no campo a crianças e estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
- 12.4. Viabilizar a Educação de Jovens e Adultos nas comunidades do campo.
- 12.5. Cultivar a identidade dos povos do campo valorizando sua história e sua cultura.
- 12.6. Garantir o transporte escolar das crianças e estudantes, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com veículos que atendam as especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO.
- 12.7. Assegurar que o tempo máximo de permanência no transporte escolar no campo seja de 30 minutos para as crianças da Educação Infantil e de 60 minutos para os estudantes do Ensino Fundamental.
- 12.8. Incluir nas Diretrizes Municipais de Educação a Educação do Campo.
- 12.9. Promover ações articuladas entre todas as Secretarias Municipais para atender as necessidades das populações do campo.
- 12.10. Democratizar e universalizar a oferta dos níveis, etapas e modalidades do ensino para a Educação do Campo nas suas comunidades, cabendo ao município articular com o Estado a oferta do Ensino Médio.
- 12.11. Suprir as necessidades de reestruturação e aquisição de equipamentos tecnológicos para escola do campo, bem como a garantia de acesso à rede mundial de computadores (ARAUCÁRIA – PME, 2015).

O reconhecimento da especificidade e do direito a uma educação diferenciada para os sujeitos do campo, conforme consta nos documentos que regem a educação municipal, é um passo importante para a superação da lógica educacional excludente, que desconsidera a cultura e reforça uma visão preconceituosa na minimização de conteúdos e criação de estereótipos dos sujeitos do campo como atrasados e ignorantes.

No entanto, mais do que constar em documentos normativos, faz-se necessário prever e efetivar uma Educação do Campo que contemple as particularidades e singularidades dos sujeitos que produzem suas vidas no campo.

Nessa perspectiva, compreendendo que a educação pode ser um mecanismo de transformação social, promover práticas pedagógicas que privilegiem reflexões e ações voltadas para a coletividade, sustentadas na valorização e manutenção dos valores culturais locais configura uma postura educativa que defende a emancipação dos sujeitos e a superação da história de exclusão e discriminação.

O item a seguir trará uma abordagem teórica sobre a temática desenvolvida no processo de formação continuada, junto ao coletivo da Educação do Campo, que tornou-se elemento de aproximação da educação escolar com o meio ambiente: a Agroecologia.

2.4 AGROECOLOGIA

A sociedade moderna tem priorizado a dimensão econômica do desenvolvimento. Esse modelo de pensamento não dá a devida atenção aos elementos correlacionados ao desenvolvimento, suas consequências e influências na estrutura social vigente

Conforme defende Amartya Sen (2000), o desenvolvimento deve compreender de modo inerente, a expansão das liberdades dos sujeitos. A ideia de liberdades, aqui expressa, refere-se a todos os aspectos necessários para a garantia de direitos; para além da ordem econômica, podem ser citados os direitos sociais, civis e políticos.

Sem desconsiderar a importância do crescimento econômico, precisamos enxergar muito além dele. [...] O desenvolvimento tem de estar relacionado sobretudo com a melhoria da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna a vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo (AMARTYA SEN, 2000, p. 28-29).

Trazendo essas reflexões para as atividades agrícolas, conforme afirma Boza (2018), os avanços da modernização da agricultura convencional influenciaram sobremaneira a estrutura, as relações e o ambiente do campo.

A modernização conservadora da agricultura no Brasil, impulsionada pelo Estado e pelo avanço do capitalismo no campo, trouxe diversas transformações para a sociedade e, sobretudo, para as populações rurais. Essa modernização, com a promessa de trazer o progresso para o país,

trouxe, na verdade, uma diversidade de prejuízos no âmbito social, cultural, ambiental e econômico (BOZA *et al*, 2018, p. 277).

Se de um lado houveram avanços no que se refere a produção de *commodities*³, de outro houve um acelerado e contínuo esvaziamento do campo com a expulsão de milhões de famílias que foram forçadas a rumar para as cidades a procura de sobrevivência ou qualidade de vida. Esse movimento consequentemente, contribuiu e ainda contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais, acirramento da crise ambiental, envenenamento das águas, dos solos e das pessoas, concentração de terras e de riquezas, criminalização dos sujeitos do campo e dos movimentos sociais que propunham outro modelo de produção de alimentos fundados na reforma agrária e no campo com vida (WANDERLEY, 2001). Todas estas características compõem “a modernização dolorosa do campo brasileiro” (GRAZIANO, 1982).

Conforme afirma Boza *et al*. (2018, p. 279), “a agroecologia é constituída como uma alternativa a esse cenário devastador”.

A definição de agroecologia, segundo Sevilla Guzmán (1998) apresenta, é fundamentada em princípios que compreendem o desenvolvimento social coletivo sem deixar de estar atento a questão ecológica.

La agroecología puede ser definida como el manejo ecológico de los recursos naturales a través de formas de acción social colectiva que presentan alternativas a la actual crisis de Modernidad, mediante propuestas de desarrollo participativo desde los ámbitos de la producción y la circulación alternativa de sus productos, pretendiendo establecer formas de producción y consumo que contribuyan a encarar la crisis ecológico y social, y con ello a restaurar el curso alterado de la coevolución social y ecológica (SEVILLA GUZMÁN, 1998, p. 19).⁴

Analisando a definição que Caldart *et al* (2012) apresenta, evidencia-se que além dos aspectos já mencionados, a agroecologia se caracteriza, também, pelo

3 De acordo com o dicionário Michaelis, *commodities* é o termo utilizado para definir “1 Mercadoria em estado bruto ou produto básico de grande importância no comércio internacional, como café, cereais, algodão etc., cujo preço é controlado por bolsas internacionais. 2 Qualquer produto em estado bruto relativo à agropecuária ou à extração mineral ou vegetal, de produção em larga escala mundial, dirigido para o comércio internacional.

4 A agroecologia pode ser definida como o manejo ecológico dos recursos naturais através de formas de ação social coletiva que apresentem alternativas à atual crise da Modernidade, mediante propostas de desenvolvimento participativo a partir dos âmbitos da produção e da circulação alternativa de seus produtos, pretendendo estabelecer formas de produção e consumo que contribuam para enfrentar a crise ecológica e social, e com isto restaurar o curso alterado da

elemento de conscientização política desencadeado a partir do movimento de reflexão sobre a realidade local e externa que ocorre em seu desenvolvimento.

[...] a agroecologia inclui: o cuidado e defesa da vida, produção de alimentos, consciência política e organizacional. Compreende-se que ela seja inseparável da luta pela soberania alimentar e energética, pela defesa e recuperação de territórios, pelas reformas agrária e urbana, e pela cooperação e aliança entre os povos do campo e da cidade (CALDART, 2012, p. 64).

E ainda, para Portugal *et al* (2017, p. 193), a agroecologia é um elemento desencadeador de conexões entre seres humanos e meio ambiente, destacando que “a agroecologia busca a resignificação na relação entre as pessoas e delas com o meio ambiente, valorização das diferentes vozes e saberes que emergem dessas interações”.

Não é inédito dizer que a agricultura convencional é diretamente dependente da indústria do petróleo tanto na sua produção como no transporte e comercialização. Inicia-se nesse ponto os impactos ambientais gerados pela agricultura convencional, já que o petróleo é um bem natural não renovável. Impactos esses que se estendem na degradação ambiental com a erosão, diminuição da biodiversidade, contaminação de solo, água e ar com agrotóxicos e seus efeitos na saúde humana e, cabe ainda destacar os impactos sociais acentuados por essa atividade econômica. Portanto, a atividade agrícola não pode ser compreendida unicamente como uma atividade econômica, é necessário analisar todas as dimensões que o seu desenvolvimento implica. Conforme sustentado por Gliessman *et al* (2007):

La producción agrícola es un sistema mucho mas vasto, con muchas partes interactuando entre sí, incluyendo componentes ambientales, económicos y sociales, y los que se derivan de ellos, como los culturales, tecnológicos y políticos (GLIESSMAN *et al*, 2007, p. 14).⁵

Nesse panorama pode-se vislumbrar a agroecologia, cujos princípios não apenas dizem respeito às demandas ambientais, como também abrange às questões humanas. Para o paradigma da agroecologia os sistemas naturais e o planeta de forma geral, trabalha de maneira holística-sistêmica e procura eliminar as

5 A produção agrícola é um sistema muito maior, com muitas partes interagindo entre si, incluindo componentes ambientais, econômicos e sociais, e os que se derivam destes, como os culturais, tecnológicos e políticos (GLIESSMAN *et al*, 2007, p. 14, tradução nossa).

causas dos problemas e não somente combater os sintomas que voltam enquanto os problemas perduram. Nenhum processo pode ser isolado do outro, tudo é dependente e interdependente. As reflexões despertadas por Miguel Altieri (2004), reforçam as implicações da manutenção dos sistemas agrícolas convencionais no que concerne a crise ambiental como na crise socioeconômica, reafirmando a importância de se considerar todas essas dimensões e a urgência da transição para práticas agroecológicas.

Para serem eficazes, as estratégias de desenvolvimento devem incorporar não somente dimensões tecnológicas, mas também questões sociais e econômicas. Somente políticas e ações baseadas em tal estratégia podem fazer frente aos fatores estruturais e socioeconômicos que determinam a crise agrícola-ambiental e a miséria rural que ainda existem no mundo em desenvolvimento. [...] A agroecologia fornece os princípios ecológicos básicos para o estudo e tratamento de ecossistemas tanto produtivos preservadores dos recursos naturais, e que sejam culturalmente sensíveis, socialmente justos e economicamente viáveis (ALTIERI, 2004, p. 21).

Para Gliessman (2007, p. 53) “a agricultura tem que ser tanto sustentável quanto altamente produtiva para poder alimentar a crescente população humana.” O autor reafirma a dependência que a humanidade, desde que deixou de ser nômade, tem da agricultura como atividade de subsistência. No entanto, não se deve deixar de avaliar as consequências dessa atividade quando regida por princípios hegemônicos, cabendo apontar a proposição da aplicação de alternativas de ruptura com esse sistema.

La agricultura siempre ha sido una necesidad para la humanidad, tanto como proveedor de alimentos como de trabajo, pero los costos ecológicos y socioeconómicos que acarrea la agricultura convencional, la del uso intensivo y extensivo de insumos, han sido muy altos. Es tiempo de una nueva revolución conceptual y metodológica que guíe nuevas formas de producción más sostenibles, nuevos diseños y manejos de agroecosistemas, nuevo tejido social que respalde la sostenibilidad de los sistemas de producción agrícola a nivel global. Estas expectativas son las que Agroecología ofrece transformar en realidades, tanto a través del estudio y aplicación de métodos agroecológicos como a través de la continua interacción con otras disciplinas científicas, para lograr el desarrollo sostenible (GLIESSMAN, 2007, p.21).⁶

6 A agricultura sempre foi uma necessidade para a humanidade, tanto como provedora de alimentos como de trabalho, mas os custos ecológicos e socioeconômicos que a agricultura convencional acarreta, a do uso intensivo e extensivo de insumos, foram muito altos. É tempo de uma nova revolução conceitual e metodológica que oriente novas formas de produção mais sustentáveis, novos desenhos e manejos de agroecossistemas, novo tecido social que respalde a sustentabilidade dos sistemas de produção agrícola em nível global. Estas expectativas são as que a Agroecologia oferece para transformar em realidade, tanto através do estudo e aplicação de métodos agroecológicos como através da contínua interação com outras disciplinas científicas, para alcançar o desenvolvimento sustentável (GLIESSMAN, 2007, p.21, tradução nossa).

Contudo, a Agroecologia propõe um desafio enorme que é produzir alimentos de forma segura para a saúde humana e para o planeta. Segundo Gliessman (2005), a agroecologia

[...] por um lado é estudo de processos econômicos e de agroecossistemas, por outro, é um agente para as mudanças sociais e ecológicas complexas que tenham necessidade de ocorrer no futuro a fim de levar a agricultura para uma base verdadeiramente sustentável (GLIESSMAN, 2005, p. 56).

A agroecologia tem em seu arcabouço teórico as bases para se pensar não só na produção de alimentos isentos de agrotóxicos, mas também nas bases para se construir uma sociedade fundamentada em conceitos que promovem maior integração entre ser humano e natureza, e que estejam sediados em dimensões que superem os problemas que assolam a humanidade. Problemas estes vinculados a degradação do meio ambiente e a supervalorização do desenvolvimento dentro dos princípios do progresso e modernização defendidos pela sociedade capitalista, neste aspecto, também, desvalorizando e/ou desconsiderando os saberes tradicionais e seus processos de socialização, como sustenta Eduardo Sevilla Guzmán (2001):

O pensamento científico convencional, através do conceito de desenvolvimento, definiu como o "progresso" para as zonas rurais a sua homogeneização sociocultural e, com isso, levou à erosão do conhecimento local, que foi desenvolvido e apropriado mediante a interação entre os homens e a natureza, em cada específico ecossistema. Esta erosão aconteceu através de um processo de imposição paulatina das pautas de relações econômicas, sociais, políticas e ideológicas vinculadas à "modernização", definida e entendida como tal a partir da identidade sociocultural ocidental (SEVILLA GUZMÁN, 2001, p. 31).

Neste trabalho, a agroecologia é tomada como a responsável pelo diálogo entre o conhecimento produzido por milênios e socialmente acumulados pela sociedade. A integração entre a agroecologia e a Educação do Campo vem sendo cada vez mais trabalhada pelos movimentos sociais para pensar e elaborar projetos que promovam o desenvolvimento no campo de forma justa e emancipadora.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa, realizada por meio da pesquisa participante.

A abordagem qualitativa da pesquisa teve como referência Minayo (2009); Triviños (1987) e Lüdke e André (1986).

A análise do processo de formação continuada e seu reflexo na ação docente foi baseada na pesquisa participante tomando como referência Brandão (1984, 2007, 2012) e Freire (1979, 1984, 1987, 2009).

Os sujeitos envolvidos na pesquisa participante são o coletivo de profissionais da escola do campo Rui Barbosa, que participaram do processo de formação sobre agroecologia, desenvolvido no primeiro semestre de 2019. Tal processo de formação continuada assume como referência a análise da realidade local e as proposições e encaminhamentos possíveis dos sujeitos participantes, para a integração desta temática nas práticas pedagógicas. O critério de participação foi a adesão voluntária à pesquisa.

Além de investigar os reflexos do processo de formação continuada abordando o tema agroecologia no processo de ensino e de aprendizagem, ao considerar as possibilidades de aproximação dos/as estudantes com o meio natural, esta pesquisa se propõe a verificar se as reflexões e proposições desenvolvidas no processo refletem na organização dos tempos e espaço escolares.

Teve também como objetivo verificar se o referido processo de formação continuada contribuiu para a integrar os conteúdos escolares às temáticas ambientais de modo prático, extrapolando os espaços de sala de aula. O desenvolvimento do trabalho tencionou a formação de círculos de discussão (ou de cultura) juntamente com os profissionais da escola do campo Rui Barbosa.

Os encontros foram desenvolvidos tendo como ponto de partida a leitura crítica da realidade dessa escola do campo e das práticas pedagógicas, para então analisar as falas e eleger os temas geradores que emergiram dessas discussões.

Esse processo de ação-reflexão-ação ocorreu permeado na realidade concreta dos sujeitos. As problematizações que se somaram no processo foram debatidas coletivamente objetivando definir as intervenções pedagógicas necessárias para sua superação, com o intuito de resultar em um processo emancipatório.

Para a análise, os dados foram organizados em cinco categorias elencadas a partir dos resultados observados tendo como referência os objetivos propostos na pesquisa, sendo elas: desemparedamento e currículo vivo na prática pedagógica; coletividade e cooperação; emancipação e protagonismo dos/as estudantes; integração família e escola e fortalecimento da comunidade do campo. Os encaminhamentos realizados pela escola, a partir do processo de formação continuada na temática agroecologia, foram os elementos geradores das categorias.

O aprofundamento da investigação com o coletivo de profissionais/pesquisadores se deu no diálogo dos temas geradores com os temas norteadores da pesquisa, quais sejam: Educação do Campo, Agroecologia e Formação Continuada. Sendo observado e registrado se nas proposições definidas pelo coletivo de profissionais-investigadores e suas práticas pedagógicas houve o entendimento e/ou direcionamento para ações que conduziram à reestruturação de espaços escolares e aproximação dos/as estudantes com o meio natural, integrando-o aos conteúdos escolares.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

De acordo com Bogdan e Biklen (1982) *apud* Lüdke e André (1986, p. 13) a pesquisa qualitativa se caracteriza por envolver “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1982) *apud* Lüdke e André (1986), cinco elementos caracterizam a pesquisa qualitativa.

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento.[...]
 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.[...]
 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.[...]
 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...]
 5. A análise dos dados tende a seguir o processo indutivo [...]
- BOGDAN e BIKLEN (1982) *apud* LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 11-13).

Segundo Minayo (2009, p. 21) pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” Destaca, ainda, que por tratar de fenômenos humanos, a pesquisa

qualitativa tem como cenário a realidade social, “pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada e com seus semelhantes”.

Triviños (1987, p. 125) destaca que a definição de pesquisa qualitativa necessita considerar o enfoque dado pelo referencial teórico. O autor aponta, três bases teóricas: a estrutural-funcionalista, a fenomenológica e a materialista dialética.

Na pesquisa qualitativa com base no funcionalismo e o estrutural-funcionalismo, tem como fonte o positivismo. Segundo o autor (1987, p. 125), traz um enfoque mais generalista, tendo em vista que “na interpretação e explicação das realidades culturais que estudava buscando leis com validade generalizada.”

Na pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica, Triviños (1987, p. 125) ressalta que esse enfoque teórico é conservador considerando que, embora, privilegie a “consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana” se furta de um olhar para a “crítica social e não buscavam as explicações dos fenômenos em suas raízes históricas”.

Partindo das considerações anteriores, Triviños (1987, p. 125), aponta que as bases teóricas estrutural-funcionalista e fenomenológica apresentam lacunas sob o prisma da transformação social. Nesse sentido o autor destaca o enfoque da pesquisa qualitativa de base materialista dialética, por se tratar de uma perspectiva que “considerando também o contexto do fenômeno social que se estuda, privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais.”

Sob essa ótica a pesquisa assume a base teórica de base materialista dialética, desenvolvida por meio da opção metodológica da pesquisa participante.

A pesquisa de base dialética, conforme afirma Gadotti (1995, p. 148), “[...] sustenta que a formação do homem se dá pela elevação da consciência coletiva realizada concretamente no processo de trabalho (interação) que cria o próprio homem”.

Nessa concepção a compreensão de ser humano envolve a totalidade, como sujeito histórico-social que se constitui como ser humano por meio do diálogo com o meio social, tomando o contexto social como referência.

3.2 PESQUISA PARTICIPANTE

Faz-se necessária a superação de processos de ensino e aprendizagem que se caracterizam como processos que podem ser comparados às linhas de produção fabris ou, como definido por Paulo Freire, a educação bancária, ao referir-se às práticas educacionais caracterizadas por assemelhar-se com um procedimento bancário, onde a educação se resume a um depósito de conhecimento, realizado pelo professor, detentor do saber, em relação aos estudantes, que se assemelham à contas para esse depósito, passivos, sem protagonismo.

Partindo desse pressuposto não é coerente o desenvolvimento de uma pesquisa que se pautem em uma estrutura similar, onde se estabeleça o distanciamento entre pesquisador e pesquisado, considerando a separação entre sujeito e objeto da pesquisa. Portanto, a opção pelo desenvolvimento da pesquisa participante justifica-se, entendendo que, conforme afirma Brandão (1981) a pesquisa participante caracteriza-se por uma proposta dialética entre teoria e prática, que considera a realidade concreta⁷ como cenário de seu desenvolvimento.

A principal referência sobre pesquisa participante, utilizada neste trabalho, são as obras de Carlos Rodrigues Brandão, autor que fundamentando-se na obra de Paulo Freire, sustenta a convicção de que o processo de aprendizagem ocorre na coletividade, onde tanto pesquisador como pesquisado são sujeitos desse processo, assumindo responsabilidades distintas sem, no entanto, considerar graus de importância. De acordo com Brandão (1981, p. 11), na pesquisa participante, “pesquisadores-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum ainda que com situações e tarefas diferentes.”

Em divergência com a pesquisa tradicional que, centrada na objetividade e neutralidade científica, encontrando fim nela mesma, como aponta Brandão (1984, p. 7) “fora do domínio de qualquer interesse que não o da própria ciência, tudo se resolve com boa teoria no princípio, uma objetiva neutralidade no meio e uma rigorosa articulação com os dados, no final”, a pesquisa participante pressupõe como ponto de partida para a pesquisa a realidade em que coletivo encontra-se envolvido, considerando a apreensão que se tem a respeito dessa realidade.

⁷ A definição Freireana de realidade concreta sugere que: “Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade” (FREIRE, 1984, p. 35).

O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Mesmo que a ação de pesquisa e as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto de toda uma vida social, nunca se deve perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social (BORGES; BRANDÃO, 2007, p. 54).

Não é possível partir da realidade concreta dos sujeitos, pautando-se em Freire, sem considerar a compreensão que esses sujeitos têm dessa dimensão, suas formas de ler o mundo e suas relações. “A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele como sujeito de seu pensar: não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros” (Freire, 1987, 119). Dessa forma é indispensável estabelecer uma relação de diálogo⁸ e alteridade, considerando que “[...] todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber” (BORGES; BRANDÃO, 2007, p. 54).

Outro ponto importante de destaque no que se refere à caracterização da pesquisa participante é uma relação desse método de pesquisa imbricado com a educação popular. Educação popular, como destaca Brandão (2012, p. 72), não se caracteriza por uma atividade desenvolvida com o objetivo de atender a alguém ou algum objetivo de forma unilateral, mas se configura em “[...]um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado”.

Nesse sentido a pesquisa participante, como integrante de momentos de educação popular, conforme indica Borges e Brandão (2007), agrega quatro propósitos.

- Em suas variedades e variações, as abordagens participativas respondem de maneira direta às finalidades práticas e sociais a que se destinam, como um meio de conhecimento de questões sociais a serem participativamente trabalhadas.
- Elas pretendem ser instrumentos pedagógicos e dialógicos de aprendizado partilhado; possuem organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora.
- As abordagens de pesquisa de vocação participativa aspiram participar de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens populares do conhecimento popular.
- Em boa parte das experiências, as alternativas participativas se reconhecem vinculadas de algum modo com a educação popular. Através dela, elas se identificam como um serviço ao empoderamento dos movimentos populares e de seus integrantes (BORGES e BRANDÃO, 2007, p. 57).

8 Como define Freire “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 44)

Dessa forma, pode-se considerar a pesquisa participante como uma possibilidade de impulso para a transformação de determinada realidade social que seja identificada como excludente e favoreça a educação emancipatória.

Na perspectiva libertadora, defendida por Freire (1984, p. 35), diante de uma realidade dinâmica, a pesquisa não pode consistir em situar os grupos envolvidos na pesquisa na posição de “puros objetos da ação pesquisadora”, ao contrário “[...] a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta”.

Nesse processo, a organicidade da pesquisa se dá justamente na práxis⁹ entre teoria e prática. A ação-reflexão-ação deve permear todo o processo, suleando o desenvolvimento da pesquisa. Como destaca Freire (1979, p. 40), “na perspectiva de uma educação libertadora não há como separar teoria e prática. A teoria é o agente que embasa a prática, assim como a prática ratifica ou retifica a teoria. Ambas estão imbricadamente relacionadas”.

Para Brandão *et al* (1984) teoria e prática inexistem separadamente, considerando que teoria isolada da prática não considera o contexto sociocultural em que se encontra ou no qual, presumidamente se desenvolve sendo falha, assim como a prática que desconsidera a teoria apresenta-se de forma desorientada, sem fundamentos. “Uma teoria sem prática nunca foi teoria porque não fala de coisas deste mundo, e uma prática sem teoria não sabe o que pratica, e já não lhe importa a postura de crítica e de autocrítica, que é importante para o conhecimento científico” (BRANDÃO *et al*, 1984, p. 14).

A defesa da pesquisa como uma ação de intervenção na realidade é capaz de contribuir para a transformação social, como aponta Demo (1984), a dialética é essencial entre teoria e prática no processo de pesquisa. O autor ainda ressalta que a dialética faz parte da metodologia da pesquisa participante, sendo um dos aspectos que a caracteriza.

Se aceitarmos o relacionamento dialético entre teoria e prática, não seria possível negar que a prática é componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade. Ao mesmo tempo, a metodologia que cabe à PP é certamente a dialética, porque é a que assume o contexto histórico, privilegia a apreensão e o tratamento dos conflitos sociais, propugna a transição histórica e acredita no fator humano como capaz de interferir em condições objetivas dadas (DEMO, 1984, p. 129).

9 Para Freire, práxis significa que, simultaneamente, ao agir o sujeito reflete sobre a ação e ao refletir age, tomando ação-reflexão inerentes.

Nesse sentido o desenvolvimento da pesquisa propôs-se investigar, por meio da metodologia da pesquisa participante, como os/as profissionais que atuam na Educação do Campo compreendem as possibilidades pedagógicas de aproximação dos/as estudantes com o meio ambiente, utilizando os fundamentos da agroecologia, tendo como subsídio o processo de formação continuada.

4 OS CAMINHOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM DIÁLOGO COM A PESQUISA PARTICIPANTE

Conforme apresentado por Borges e Brandão (2007) contextualizar a realidade social dos sujeitos é fundamental para compreensão das várias dimensões que representam as especificidades do coletivo participante da pesquisa e os reflexos desse contexto sócio-histórico nas práticas vivenciadas.

Os processos, as estruturas, as organizações e os diferentes sujeitos sociais devem ser contextualizados em sua dimensão histórica, pois são momentos da vida, vividos no fluxo de uma história; e é a integração orgânica dos acontecimentos de tal dimensão que, em boa medida, explica as dimensões e interações do que chamamos uma realidade social (BORGES; BRANDÃO, 2007, p.54).

Dessa forma apresenta-se o contexto que resultou na definição da temática e do *locus* da pesquisa. A pesquisa se configura em um contexto inicial que parte de um processo de formação continuada que surge com as premissas de tratar das especificidades da Educação do Campo e a importância da participação da comunidade escolar no processo de gestão das Unidades Educacionais.

No período de março a setembro de 2018, foi ofertado aos profissionais e comunidade escolar em geral das Unidades Educacionais do Campo de Araucária, o curso de extensão universitária Gestão de Processos Educacionais, Diversidade e Inclusão – GPEDI, da Universidade Federal do Paraná. O curso de extensão organizou-se em quatro módulos: Gestão Democrática e Educação Popular, Educação Inclusiva, Educação do Campo e Diversidade e Educação da Infância. Cada módulo com 40 horas, totalizando 160 horas de curso. A metodologia utilizada para o curso compreendia encontros presenciais em hora atividade, atividades a distância, seminários, atividades com a comunidade local, mostra de trabalho e relatório.

Considerando, como destaca Borges e Brandão (2007, p. 54), que é fundamental partir da realidade concreta “da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações”, no Módulo sobre Educação do Campo, uma das atividades propostas consistia na construção de uma trama conceitual¹⁰ com sugestões voltadas para a

10 De acordo com Saul e Saul (2018, p. 1149), as tramas conceituais “[...] consistem em representações de proposições compostas por conceitos e suas interconexões. A construção de uma trama é uma ação criadora que permite novas sínteses críticas sobre aspectos da teoria e da prática, por meio do entrelaçamento metódico de conceitos e da problematização de suas interrelações.”.

melhoria da Educação do Campo no município. Os/as cursistas foram convidados a registrar, baseados nas discussões previamente realizadas, tanto nos momentos dos encontros presenciais do curso, como no interior das unidades educacionais, sugestões ou indicações de propostas que atendessem as demandas evidenciadas na Educação do Campo de Araucária. O resultado desse encaminhamento foi, um total de 122 (cento e vinte e duas) sugestões de propostas para a melhoria da qualidade da Educação do Campo da rede municipal.

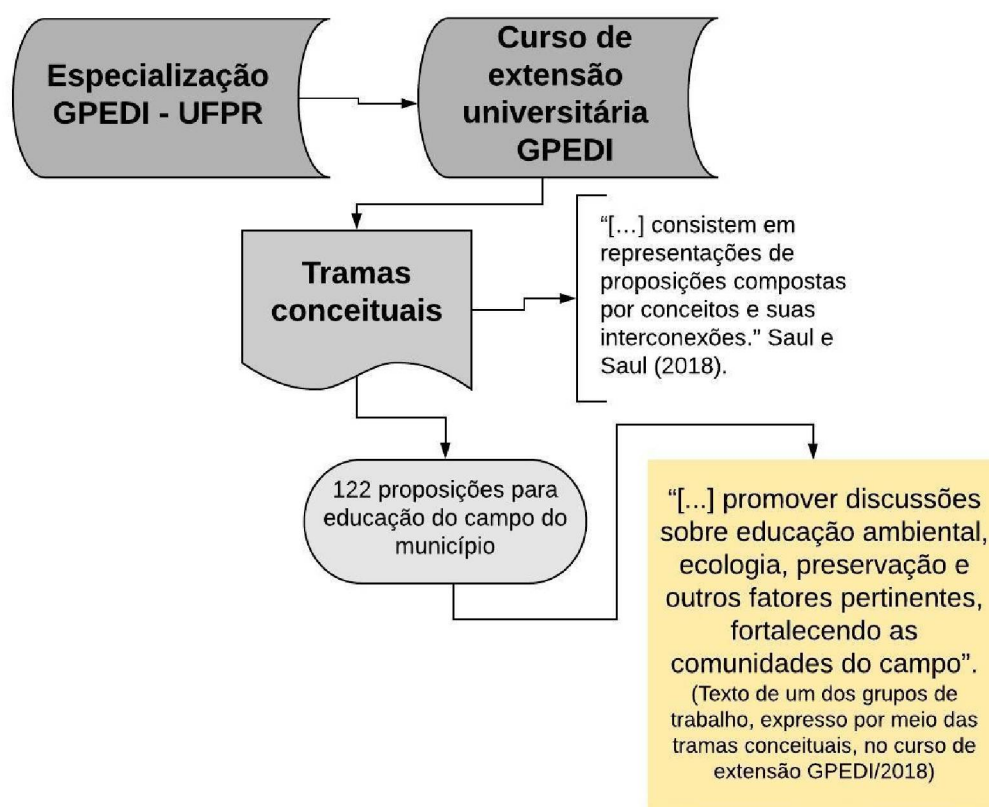
As temáticas mais recorrentes que compuseram as tramas conceituais foram: formação continuada e valorização profissional, valorização e respeito da identidade dos sujeitos do campo; infraestrutura; gestão escolar e políticas públicas para a Educação do Campo municipal.

Evidenciou-se, pautando-se nos resultados desse encaminhamento, que os/as cursistas consideraram essencial o respeito, o resgate e a valorização da identidade dos sujeitos do campo, incluindo esses elementos nas práticas pedagógicas. Bem como, ficou evidenciado o reconhecimento da formação continuada como um mecanismo que pode garantir a manutenção das discussões sobre Educação do Campo, tratando-a dentro de sua especificidade e não de forma genérica como ocorre quando a formação ofertada não faz distinção em relação ao local de atuação dos profissionais. Tratando do reconhecimento da importância de promover ações de fortalecimento das comunidades do campo, destaca-se o texto de uma das propostas indicadas nessa atividade, que apontava para a necessidade de “promover discussões sobre educação ambiental, ecologia, preservação e outros fatores pertinentes, fortalecendo as comunidades do campo”.

Nesse cenário, partindo da indicação dos/as profissionais das unidades educacionais do campo, durante participação no curso de extensão universitária GPEDI, sobre a necessidade de considerar as especificidades da Educação do Campo no processo de formação continuada dos/as profissionais da educação e, a importância da participação da comunidade escolar no processo de gestão das Unidades Educacionais, propõe-se analisar como o processo de formação continuada, abordando a temática agroecologia pode contribuir nas práticas pedagógicas, em unidades educacionais do campo.

A FIGURA 03, representa em um esquema, o contexto e os principais elementos que embasaram a definição do tema da pesquisa.

FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO E ELEMENTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A DEFINIÇÃO DO TEMA DA PESQUISA



FONTE: A autora (2020)

O desenvolvimento do trabalho previu encaminhamentos na Escola do Campo Municipal Rui Barbosa, localizada na comunidade de Lagoa Grande, no município de Araucária, PR. A definição dessa escola para o desenvolvimento da proposta deve-se ao fato do grupo de profissionais indicar, a partir da participação no processo de formação continuada GPEDI, o interesse em promover atividades buscando o desenvolvimento dos conteúdos escolares com atividades práticas junto a natureza.

Ainda em 2018 a escola instigou a realização de algumas iniciativas buscando atingir com este objetivo, como a visita ao Centro Paranaense de Referência em Agroecologia – CPRA; implantação de horta escolar e de composteira. Essa última ação não atingiu o objetivo previsto. Por falta de conhecimentos específicos, como relata a diretora da escola, o processo de decomposição dos resíduos orgânicos atraiu animais e resultou em mau cheiro.

Com a definição do *locus* de pesquisa, foi agendado com o grupo de profissionais da escola, em ambos os períodos, uma conversa para a apresentação da proposta de pesquisa, explicando a metodologia da pesquisa participante e a

motivação da escolha dessa unidade educacional. O aceite foi de todas as professoras e funcionários/as da escola. Na ocasião da conversa, a diretora da escola faz a seguinte fala: *“Queremos promover práticas educativas com princípios agroecológicos, mas não temos conhecimento técnico”*. Nesse relato evidencia-se a necessidade de disponibilizar formação continuada sobre a temática, para subsidiar as ações promovidas pela escola.

Vindo ao encontro dessa demanda, no primeiro semestre de 2019, foi ofertado pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SMED, o curso de extensão universitária “O Ambiente e a Agroecologia nas Escolas Públicas Municipais de Araucária”.

O referido curso tinha como objetivo geral construir caminhos que possibilitassem a reflexão sobre a relação ambiente e agroecologia na prática pedagógica da realidade da escola do campo e do espaço urbano no envolvimento com as comunidades. Sendo organizado com uma carga horária de 60 (sessenta) horas, ministrado aos sábados, quinzenalmente. A carga horária sendo distribuída em parte presencial (32 horas) e parte com atividades a distância (28 horas). Os encaminhamentos a distância refletiram a perspectiva do curso de fomentar o movimento nas realidades locais junto a comunidade escolar. O curso foi ofertado para todas as 34 (trinta e quatro) escolas da rede municipal de educação de Araucária, tendo efetivado inscrições profissionais de 11 (onze) escolas. A Escola Rui Barbosa participou do curso com 4 (quatro) representantes, sendo essas a diretora, uma pedagoga, uma professora e uma cozinheira.

No primeiro encontro, realizado no dia 18 de maio de 2019, que cada cursista apresentou a sua motivação para a participação no curso. As cursistas que atuam na escola Rui Barbosa apresentaram os seguintes textos em resposta a esse questionamento.

“A decisão em participar do curso de Agroecologia se deu pela busca de conhecimentos. É um tema muito discutido atualmente e quanto mais conhecimentos tivermos sobre o assunto, mais poderemos contribuir de forma significativa na luta para que a agroecologia ganhe cada vez mais espaço em nosso país” (Professora).

“Fiz a minha inscrição no curso de Agroecologia para aprender e melhor entender o que é Agroecologia, pensando que o curso poderia contribuir com o Projeto Horta Escolar, que temos na Escola Rui Barbosa” (Diretora).

“Eu me interessei pelo curso porque em primeiro lugar gosto muito de me envolver com a terra, desde criança fui criada com trabalhos na lavoura. Em

segundo lugar, trabalho em uma escola, onde tem um maravilhoso projeto que envolve a agroecologia e como trabalho na cozinha, sempre pensei em como aproveitar os restos dos alimentos orgânicos que antes do projeto eram descartados, mas com o início do projeto estes restos de alimentos orgânicos foram sendo utilizados na composteira” (Cozinheira).

Dentro das expectativas e motivação para participar do curso, estava presente a intenção de ampliar os conhecimentos acerca do tema, incorporando elementos da agroecologia nos projetos da escola já em andamento, indicando a compreensão da necessidade da formação continuada para articular novas temáticas às práticas pedagógicas.

Outro aspecto que merece destaque é o entendimento de que todos/as os/as profissionais que atuam na escola são educadores/as, interpretação presente na consciência expressa pela fala da cozinheira que se envolveu em todo o processo e pode compartilhar seus conhecimentos e experiências.

No segundo encontro do curso, realizado no dia 01 de junho de 2019, foi apresentado o inventário da realidade da unidade educacional relacionado às questões ambientais. A equipe da escola Rui Barbosa, participante do curso, em seu inventário identificou os seguintes problemas: fossa séptica inadequada; uso de agrotóxicos nas imediações da escola; dificuldade de armazenar os resíduos sólidos para destinação à reciclagem; baixa frequência da coleta seletiva e infestação de borrachudos. Ainda no segundo encontro, foi realizada uma aula prática, na qual, após uma fundamentação teórica, foi construída uma composteira na escola. A equipe da escola Rui Barbosa ofereceu o espaço da unidade educacional para receber o curso nessa ocasião e, o grupo de cursistas, realizou essa aula prática no pátio da escola, como mostra a FIGURA 4.

FIGURA 4 – IMPLANTAÇÃO DE COMPOSTEIRA NA ESCOLA RUI BARBOSA



FONTE: A autora (2019)

Nas semanas seguintes, os/as estudantes fizeram desse espaço um local para revisar conteúdos já trabalhados em sala como relata a diretora da escola: “*O que está no livro, no caderno, é conteúdo vivo no pátio*”. A FIGURA 5 representa o registro de alguns desses momentos.

FIGURA 5 – USO DA COMPOSTEIRA COMO FERRAMENTA PARA TRABALHAR CONTEÚDOS ESCOLARES



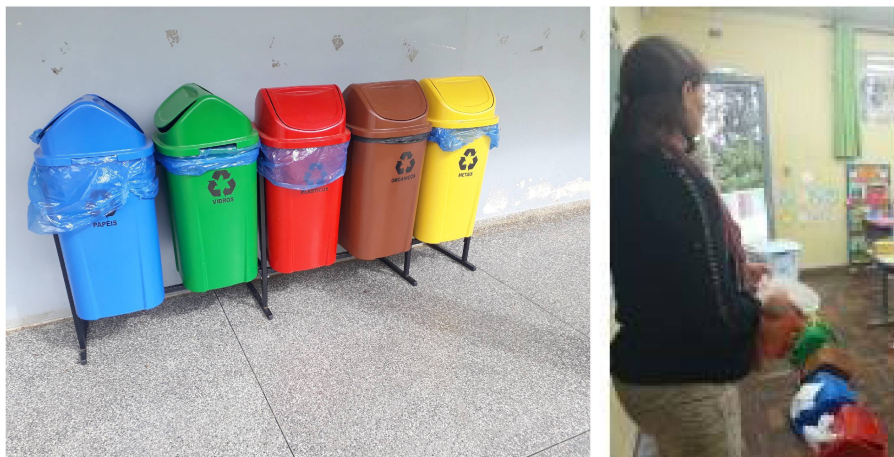
FONTE: Acervo escola Rui Barbosa (2019)

Outra ação realizada pela escola, que resulta das reflexões constatadas pelo curso ao analisar a realidade, foi a composição de uma comissão para separação dos resíduos sólidos, considerando o decreto municipal nº 23.486/2010. Essa ação ocorreu por evidenciar-se, durante o levantamento do inventário, como uma das demandas da escola, a destinação correta dos resíduos sólidos.

Uma das primeiras ações promovidas pela comissão foi solicitar, para a mantenedora, lixeiras adequadas para a separação correta e uma lixeira tipo *container* para armazenamento até a realização da coleta, que ocorre com a frequência de uma vez por mês, item apontado como uma das problemáticas enfrentada na unidade educacional. Essa ação também contempla princípios de emancipação e protagonismo estudantil, pois o envolvimento dos/as estudantes em todo o processo contribuiu para que estes se reconhecessem como atores na reivindicação de direitos. Dando continuidade ao processo, foi realizada orientação em todas as salas de aula sobre a classificação, separação e destinação adequada dos resíduos sólidos. A diretora relata que foi um trabalho constante de conscientização e acompanhamento.

A FIGURA 6, mostra as lixeiras instaladas na escola e exemplifica o trabalho realizado em sala. Observa-se as tampas das lixeiras no chão, servindo de referência durante a conversa com os/as estudantes.

FIGURA 6 – LIXEIRAS INSTALADAS NA ESCOLA E CONVERSA COM ESTUDANTES SOBRE O DESCARTE CORRETO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS



FONTE: Acervo escola Rui Barbosa (2019)

No terceiro encontro, dia 15 de junho de 2019, os encaminhamentos propostos compreendiam a reflexão acerca do inventário dos problemas ambientais da unidade educacional e o planejamento de ações para a superação dessas problemáticas. O grupo de cursistas da escola Rui Barbosa, partindo do projeto desenvolvido na escola, cujo tema é 'A construção de um mundo melhor está em nossas mãos', elaborou uma proposta de trabalho para a unidade, que denominou como 'plano agroecológico'. A elaboração dessa proposta foi subsidiada pelo processo de formação continuada, sob as orientações das professoras ministrantes do curso. As ações compreendidas nesse plano incluíram:

- Manutenção da composteira;
- Implantação de horta escolar;
- Projeto de paisagismo – jardim escolar;
- Arborização do pátio;
- Plantio de um pomar;
- Instalação de uma cerca viva.

Essas ações estão relacionadas aos vários objetivos definidos pelo coletivo de educadores da escola, sendo: a integração das crianças com a natureza; o desenvolvimento de aulas práticas com a vivências de conteúdos; a transformação

do espaço escolar com princípios agroecológicos; as possibilidades de desemparedamento dos/as estudantes com aulas ministradas na área externa; favorecer a integração família/escola, entre outros.

Na apresentação dessa proposta de transição agroecológica para o pátio da escola, o relato da pedagoga e da diretora foi registrado em áudio e alguns trechos estão transcritos abaixo explicando a projeção das mudanças previstas. Sobre a motivação de colocar uma cerca viva ao redor da escola, descrevem que:

A ideia é fazer a cerca viva trabalhando com a diversidade de espécies [...] A cerca viva vai impedir, ou pelo menos diminuir, os borrachudos e também o agrotóxico. Está no entorno da escola e quando tiver crescido vai trazer mais qualidade de vida para nós profissionais e estudantes e quebrar o vento” (Pedagoga 1).

Sobre a arborização, foi apresentada a preocupação de proporcionar às crianças, além de integração o processo relacionado aos conteúdos, dispor de espaços agradáveis para a recreação. Citam que *“O espaço ali tem uma baixada, a sugestão é um espaço arborizado de lazer, com as mesinhas, fazer um bosque mesmo, para as crianças poder ir no momento recreio brincar com sombra.” (Pedagoga 1)*

Sobre a melhoria do parquinho, a proposta foi a retirada dos brinquedos feitos com pneus e a ampliação do espaço com novos brinquedos, construídos com estrutura ecológica, conforme diz a diretora *“[...] na entrada a gente passou a fazer um parque ecologicamente, não de plástico, talvez de madeira. Vamos pensar que tipo de material para o parquinho”.*

Outra proposta da equipe da escola foi o plantio de árvores frutíferas em um dos espaços da escola formando um pomar. O local em que se pretendia fazer esse plantio necessita de uma intervenção maior para resolver o problema de uma fossa séptica que fica próxima e precisa de adequação, conforme o relato da pedagoga *“Outra coisa que a gente quer fazer é o pomar nesse cantinho, com uma diversidade de árvores frutíferas. A professora Silvana lembrou que nós temos as fossas lá, nós vamos ter que ver como isolar aquele espaço” (Pedagoga 1).*

Uma das principais reclamações da equipe escolar foi o problema com o mosquito conhecido como borrachudo. Nas proximidades da escola tem um rio bastante afetado devido a destruição da mata ciliar e o uso de agrotóxicos nas plantações do entorno e região. Fator que favorece a infestação de borrachudos na escola, já que o desequilíbrio ambiental exterminou os inimigos naturais do

mosquito. Para tratar dessa questão a estratégia pensada foi o plantio de uma cerca viva. *“A cerca viva, nessa perspectiva agroecológica, tem a ideia de intercalar cedros e flores que vão atrair os inimigos naturais do borrachudo e das pragas para horta. A ideia é trazer equilíbrio e vida ali tá desequilibrado”* (Pedagoga 1).

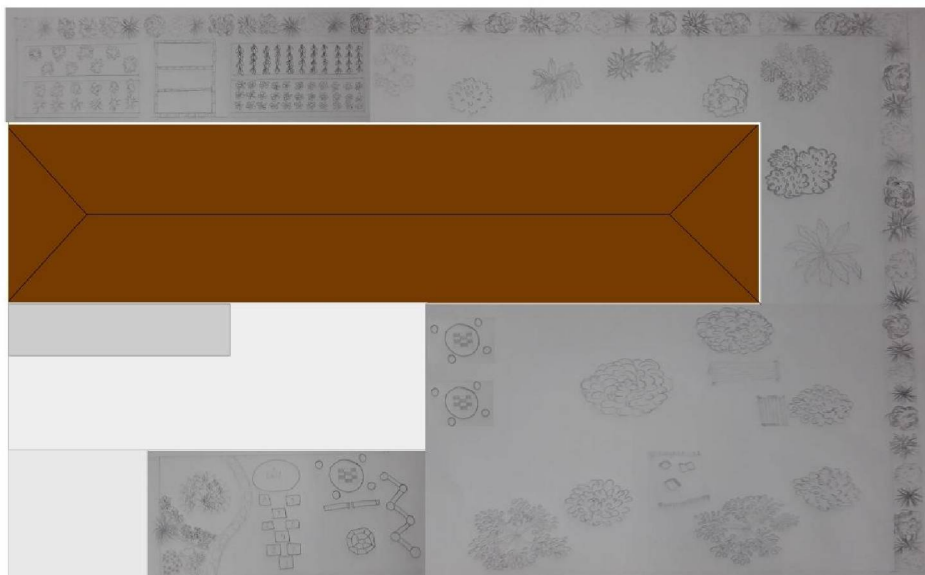
Os trechos transcritos da apresentação sobre a proposta que a equipe da escola pensou para superar alguns dos problemas evidenciados, demonstrou que, ao analisar o ambiente escolar e participando do processo de formação continuada, a equipe da escola pôde refletir sobre sua realidade e evidenciar uma relação de fatores que interfere desfavoravelmente na qualidade do ambiente escolar. Nesse sentido observando, como destaca Borges e Brandão (2007, p. 54) o “ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica”.

No quarto encontro do curso de extensão, realizado no dia 29 de junho de 2019, foi apresentado o resultado das ações solicitadas pelas professoras ministrantes do curso, as quais eram:

1. Pensar em possibilidades para a transição agroecológica a partir das escolas;
2. Trazer retorno das ações da escola.

Baseada nas proposições feitas no encontro anterior, a equipe da escola Rui Barbosa elaborou e validou com o coletivo da unidade educacional um esboço do projeto de transição agroecológica da escola. A FIGURA 7 mostra a perspectiva de modificação do espaço externo da escola.

FIGURA 7 – ESBOÇO DO PLANO AGROECOLÓGICO DA ESCOLA RUI BARBOSA



FONTE: Acervo da escola Rui Barbosa (2019)

Objetivando a concretização desse projeto e a importância do processo envolver todo o coletivo escolar e sua integração com as práticas pedagógicas, foi realizada uma pesquisa junto aos estudantes com o seguinte questionamento “O que é agroecologia?” Esse encaminhamento partiu dos conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre o tema, tendo como objetivo que o processo fosse desenvolvido com a participação efetiva dos/as estudantes. A sistematização do resultado dessa pesquisa foi apresentada no dia do encontro do curso de formação continuada, como mostra a FIGURA 8.

FIGURA 8 – APRESENTAÇÃO DE PESQUISA REALIZADA COM ESTUDANTES SOBRE O QUE É AGROECOLOGIA



FONTE: A autora (2019)

No QUADRO 4 está o levantamento dos conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre agroecologia. Responderam ao questionamento 62 estudantes das turmas de 2º, 3º e 5º ano.

QUADRO 4 – RESPOSTA DOS/AS ESTUDANTES AO QUESTIONAMENTO ‘O QUE É AGROECOLOGIA?’

Categorização	Quantidade de estudantes com a indicação de resposta dentro dessa categoria
Respostas relacionadas a elementos naturais (água, plantas, entre outros)	16
Respostas relacionadas a elementos da agricultura convencional e pecuária (plantação, trator, agrotóxicos...)	40
Respostas relacionadas a ideias que se aproximam da agroecologia (compostagem, vida, energia)	6

FONTE: A autora (2019)

Conforme a sistematização apresentada, o conceito de agroecologia é desconhecido pela maioria dos/as estudantes da escola. Esse é um aspecto a ser analisado considerando que a escola está no contexto da Educação do Campo. Merece destaque a resposta apresentada por uma das estudantes da turma do 5º ano, que se refere a agroecologia como “[...] a agricultura que faz bem para os animais e os seres humanos e plantas”. Esse encaminhamento resultou da compreensão da importância do levantamento dos conhecimentos prévios dos/as estudantes, considerando-os como ponto de partida para o trabalho pedagógico, conforme afirma Fonseca (2005).

Os alunos são pessoas que têm histórias de vida diferentes, culturas e valores diversos. Por isso, não são mais considerados no singular, meras “tábulas rasas”. Seus conhecimentos prévios, seus interesses, suas motivações, seus comportamentos e suas habilidades são importantes contribuições não apenas como ponto de partida, mas como componentes de todo o processo educativo. Como sujeitos, os alunos não apenas contribuem, mas participam, negociam, constroem, interagem ativamente com os outros alunos, os professores e o conhecimento (FONSECA, 2005, p. 103 *apud* THEOBALD (2010, p. 49).

Nessa mesma data, no período da tarde, foi realizada uma intervenção no espaço escolar com uma aula prática de cultivo de horta com princípios agroecológicos. A FIGURA 9 mostra o trabalho desenvolvido pelos/as cursistas na implantação da horta na escola Rui Barbosa, que em mais uma ocasião foi o espaço da aula prática do curso de extensão.

FIGURA 9 – AULA PRÁTICA SOBRE HORTA COM PRINCÍPIOS AGROECOLÓGICOS



FONTE: A autora (2019)

A horta, como um espaço de aprendizagem, possibilitou abordar uma diversidade de conteúdos relacionando-os a variedade de cores, alturas, espécies, ciclo das plantas, sazonalidade, espaço, clima, entre outros. Nessa perspectiva a equipe da escola, nas semanas seguintes fez deste espaço um laboratório ao ar livre, promovendo atividades pedagógicas vinculadas aos conteúdos trabalhados. O que comprova que esse processo de formação continuada subsidiou o desenvolvimento de ações durante e após sua realização.

No decorrer do processo, com as reflexões propostas e dentro da perspectiva emancipadora, as discussões desenvolvidas juntos aos profissionais da escola levantou a demanda de envolver a comunidade escolar em sua totalidade nesse processo. Dessa forma, considerando que para atingir o objetivo de efetivar a transição do espaço escolar em um espaço agroecológico e, considerando a importância de conduzir esse processo de maneira democrática, exercitando a escuta de toda comunidade escolar, foi organizado um momento de conferência abordando a temática no dia da família promovido pela escola na data de 06 de julho de 2019.

Esse momento teve como propósito, elencar a visão dos pais e responsáveis pelos/as estudantes, sobre as possibilidades de intervenção no espaço, bem como, as necessidades evidenciadas sobre a ótica de todos os membros da comunidade escolar. Outro objetivo desse momento foi sensibilizar, aproximar a família da escola e requisitar sua participação no processo, como registrado no relato da diretora da escola.

“Fazer essa transição e transformar o espaço da escola de forma agroecológica, não conseguiremos sozinhas, então para que tudo isso aconteça é que nós vamos jogar essa questão para os pais, sensibilizar. Dia 6 de julho tem evento na escola. Nós fazemos o show de bingo, mas assim pensando nessa aproximação família-escola e essa construção do mundo melhor está em nossas mãos (projeto da escola)[...] Então esse é o dia que nós temos o melhor dia de pais participando [...] Nós vamos fazer apresentação das crianças, algumas dinâmicas e vamos sensibilizar deles isso aconteça, vamos apresentar as temáticas e eles vão ter, nos pequenos grupos, para discutir” (Diretora).

Evidenciou-se aqui, a importância de articular as especificidades dessa comunidade permitindo que reflitam sobre suas dificuldades e, estabelecendo uma relação dialógica, propondo ações coletivas que interfiram positivamente em sua qualidade de vida e, fortaleçam seu vínculo com o espaço geográfico em que residem. A metodologia escolhida pela equipe da escola para encaminhar esse

momento foi organizar os pais ou responsáveis em cinco grupos de trabalho. As temáticas abordadas foram pré-definidas pelo levantamento das demandas que o grupo de profissionais da escola evidenciou. Cada grupo recebeu uma flor de papel, que trazia na parte central uma das temáticas. A orientação foi para o debate e registro das reflexões e sugestões acerca da temática do grupo. Foram disponibilizadas, também, flores sem preenchimento algum, para o registro de novas temáticas oriundas do debate do grupo. A FIGURA 10 como ficou o registro feito pelos grupos.

FIGURA 10 – EXEMPLO DO REGISTRO DOS GRUPOS DE TRABALHOS DOS PAIS



FONTE: A autora (2019)

Findando as discussões e registros das percepções das famílias, um representante de cada grupo, realizou a socialização da sistematização feita, para validação do coletivo da comunidade escolar. Para a sistematização final desse momento foi proposta a criação de uma ‘árvore de problemas e soluções’, título escolhido para nomear a dinâmica de condução do trabalho.

Detalhando a temática que está mais estreitamente relacionada ao que está sendo abordada nesta pesquisa, o espaço externo da escola e a aproximação dos/as estudantes com o meio ambiente, evidencia-se que na percepção dos pais, há necessidade de que a escola disponha de espaços que favoreçam o desenvolvimento de atividades externas a sala de aula.

Para acompanhar as resoluções sobre os encaminhamentos subsequentes, na data de 05 de setembro de 2019 foi realizada uma visita na escola. A diretora da escola destacou que a preparação das ações para efetivação do plano agroecológico, teve seus encaminhamentos futuros, deliberados com o grupo de profissionais da escola, tendo como referência as informações obtidas nos grupos

de trabalhos com os pais e familiares, o que aponta para a perspectiva do trabalho pedagógico compreendido como processo coletivo e vinculado a realidade concreta.

Um dos objetivos da escola é promover uma maior integração entre comunidade e escola. Nesse sentido foi realizada uma assembleia de pais e familiares no dia 11 de setembro de 2019 onde foi retomada a relação das análises feitas pelas famílias; repasses dos encaminhamentos já realizados; resultados obtidos e discussão de novos encaminhamentos. Na ocasião foi apresentado o plano agroecológico da escola e feito o convite para uma ação conjunta no dia 28 de setembro do mesmo ano para melhoria do espaço externo da escola.

A receptividade da comunidade escolar à proposta de readequação do espaço escolar seguindo os princípios agroecológicos, foi bastante positiva o que revela a disponibilidade de participação das famílias nas ações propostas pela escola. Isso é reflexo da realização de encaminhamentos dialogados coletivamente, contribuem para construir a ideia de pertencimento, favorecendo a participação efetiva no processo.

Como a proposta incluiu a arborização com pomar e bosque, o plantio de uma cerca viva, a retirada de pneus e implantação de floreiras e a melhoria da estrutura para a composteira, para a efetivação das ações previstas havia a necessidade de conseguir as mudas das plantas.

Foi solicitado junto a Secretaria Municipal de Meio Ambiente a relação das espécies que são cultivadas no horto municipal e requisitada uma assessoria às professoras ministrantes do curso de agroecologia para indicar as espécies mais adequadas. Evidencia-se nesse ponto a necessidade das parcerias, já que a educação não ocorre de modo restritivo a escola, na verdade é antagônico a essa ideia. Destaca-se portanto, dois aspectos nessa prática que vem ao encontro dos princípios agroecológicos: a cooperação e a integração de saberes.

Em todo esse contexto os/as estudantes são os sujeitos principais do trabalho e destaca-se a importância de que estejam integrados e participando efetivamente do processo. Tendo essa premissa muito clara foi organizada uma visita orientada para as turmas do 4º e 5º anos no horto municipal, onde puderam conhecer algumas técnicas para a produção de mudas das espécies nativas da região e a importância desse trabalho para preservação das espécies. Na ocasião foram disponibilizadas as mudas para o plantio com as famílias. Com o intuito de não ser apenas uma atividade isolada, mas realmente uma transição integrada ao processo pedagógico em várias dimensões e prezando pelo protagonismo dos/as estudantes, estes

participaram dos preparativos que antecederiam o plantio com a medição dos espaçamentos e a marcação dos locais.

Esse processo que envolveu efetivamente a participação de toda a comunidade escolar resultou na mobilização em prol da execução da proposta de transição do espaço escolar para um espaço com maior presença de elementos naturais. Para ilustrar essa ação coletiva de intervenção no espaço da escola, cada conjunto de fotos traz uma transição em três momentos: antes da intervenção; durante a realização do processo de formação continuada e a ação conjunta de escola/comunidade.

A FIGURA 11 apresenta um conjunto de imagens que trata de uma das primeiras ações da escola, a composteira. Na primeira foto do conjunto, aparece a tentativa de uma composteira feita com tábuas. Na foto seguinte a construção dos módulos da composteira durante o curso de formação continuada. Na sequência a mobilização das famílias para a fixação da estrutura, otimizando a utilização desse espaço pelas crianças durante as aulas.

FIGURA 11 – TRANSIÇÃO DO ESPAÇO – CONSTRUÇÃO DOS MÓDULOS DA COMPOSTEIRA



FONTE: A autora (2019)

Os registros fotográficos da FIGURA 12, mostram antes da intervenção e ação de plantio realizada pela comunidade escolar de uma cerca viva ao redor da escola, objetivando compor uma barreira natural para o vento e especialmente, com o plantio de espécies que tem floração constante como a azaleia e o manacá, atrair insetos predadores naturais dos borrachudos que causam grande transtorno, sendo indicado como um dos problemas ambientais, durante o levantamento do inventário feito na escola.

FIGURA 12 – TRANSIÇÃO DO ESPAÇO – PLANTIO DE CERCA VIVA



FONTE: A autora (2019)

A ideia de arborizar o pátio da escola com o plantio de um pomar com espécies nativas como goiabeira, pitanga, araçá, cerejeira, jabuticaba, guabiroba, uvaia, entre outras, e um bosque com ipês, aroeiras, pata de vaca, entre outras, tem como objetivo principal compor um espaço que favoreça o brincar ao ar livre, possibilitando interações variadas entre os/as estudantes e o meio natural. Os registros fotográficos da FIGURA 13, mostram antes da intervenção e ação de plantio realizada pela comunidade escolar do pomar e do bosque.

FIGURA 13 – TRANSIÇÃO DO ESPAÇO – PLANTIO DE POMAR E BOSQUE



FONTE: A autora (2019)

A ornamentação com floreiras no pátio interno e uma cerca viva na frente da escola, além do embelezamento, possibilita o contato direto dos/as estudantes com a terra, como mostra a foto em que as crianças estão descalças pisando na terra. Os registros fotográficos da FIGURA 14 mostra a construção de floreiras e o plantio de flores pelos/as estudantes.

FIGURA 14 – TRANSIÇÃO DO ESPAÇO – CONSTRUÇÃO DE FLOREIRAS E PLANTIO DAS FLORES



FONTE: A autora (2019)

A FIGURA 15 mostra a mobilização da comunidade escolar no plantio de uma cerca viva na frente da escola, do lado externo.

FIGURA 15 – TRANSIÇÃO DO ESPAÇO – PLANTIO DE CERCA VIVA NA FRENTE DA ESCOLA



FONTE: A autora (2019)

A transição do espaço escolar da escola Rui Barbosa ocorreu de forma gradativa tendo como elemento motivador dessa mudança as reflexões despertadas no processo de formação continuada. A metodologia adotada no curso favoreceu uma postura participativa, especialmente, por ocorrer em uma perspectiva emancipadora, perspectiva essa que se refletiu no fazer pedagógico para a efetivação das ações propostas ao prezar pela participação de toda a comunidade escolar, primando pelo diálogo, tanto na deliberação como na execução dessa transição.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Tomando como referência os registros das observações realizadas a partir do acompanhamento das atividades no interior da unidade educacional, do diálogo com os profissionais e comunidade do campo, do acompanhamento do processo de formação continuada, com ênfase para o curso de extensão universitária que tratou do ambiente e da agroecologia e dos materiais, dinâmicas e registros decorrentes desses processos, foi realizada a análise dos dados obtidos que resultou na classificação destes em 05 (cinco) categorias.

A categorização foi definida levando em conta os objetivos propostos na pesquisa, considerando a repercussão do processo de formação continuada na temática agroecologia, em uma perspectiva emancipatória, em práticas pedagógicas que vislumbram essa mesma perspectiva. Diante do exposto, as categorias definidas para a análise dos dados foram:

- desemparelamento e currículo vivo na prática pedagógica;
- coletividade e cooperação;
- emancipação e protagonismo dos/as estudantes;
- integração família e escola;
- fortalecimento da comunidade do campo.

No QUADRO 5 é apresentada, de forma sintetizada, a correlação entre as categorias elencadas e as ações realizadas.

QUADRO 5 – SÍNTESE DAS CATEGORIAS X AÇÕES REGISTRADAS/OBSERVADAS

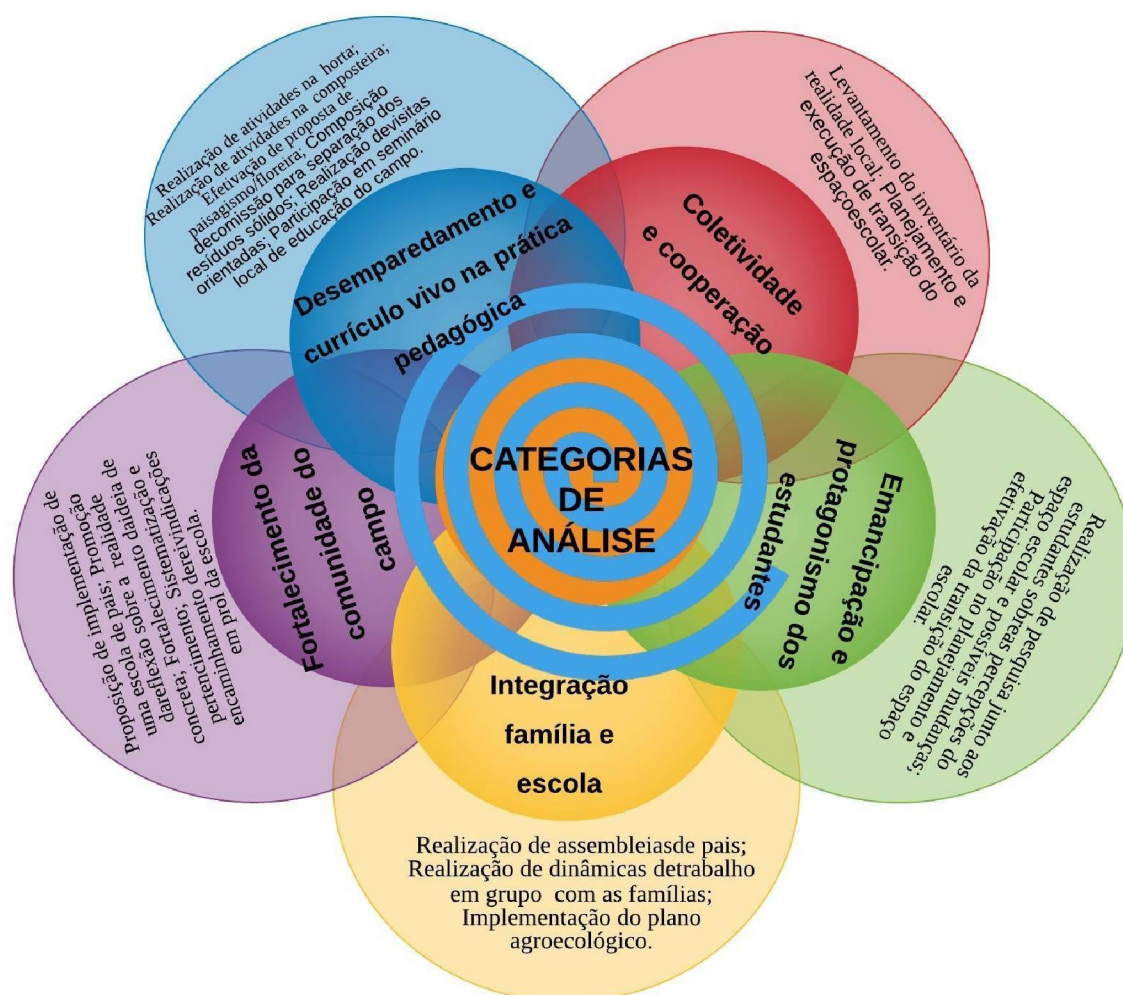
Categorias	Ações registradas/observadas
Desemparelamento e currículo vivo na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de atividades na horta; • Realização de atividades na composteira; • Efetivação de proposta de paisagismo/floreira; • Composição de comissão para separação dos resíduos sólidos; • Realização de visitas orientadas; • Participação em seminário local de Educação do Campo.
Coletividade e cooperação	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento do inventário da realidade local; • Planejamento e execução de transição do espaço escolar.
Emancipação e protagonismo dos/as estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de pesquisa junto aos estudantes sobre as percepções do espaço escolar e possíveis mudanças; • Participação no planejamento e efetivação da transição do espaço escolar.
Integração família e escola	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de assembleias de pais; • Realização de dinâmicas de trabalho em grupo com as famílias; • Implementação do plano agroecológico.
Fortalecimento da	<ul style="list-style-type: none"> • Proposição de implementação de uma escola de pais;

comunidade do campo	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da reflexão sobre a realidade concreta; • Fortalecimento da ideia de pertencimento; • Sistematização e encaminhamento de reivindicações em prol da escola.
---------------------	---

FONTE: A autora (2020)

Como estratégia para evidenciar que essas categorias não foram consideradas em momentos isolados, mas que o processo promoveu um desencadeamento de atividades de modo simultâneo, permeados por conexões e interrelações, elaborou-se a FIGURA 16.

FIGURA 16 – REPRESENTAÇÃO DAS INTERCONEXÕES ENTRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE



FONTE: A autora (2020)

5.1 DESEMPAREDAMENTO E CURRÍCULO VIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A estrutura e as relações sociais pautaram-se na visão antropocêntrica em busca do desenvolvimento, o qual de acordo com Stavenhagem (1985, p. 12) “[...] significa mudança, evolução, crescimento, metamorfose. Então pergunta-se: desenvolvimento de onde para onde, e de quê para quê?” Tomando por base o questionamento colocado por Stavenhagem (1985), percebe-se que os valores, princípios e ideais estão presentes na resposta à questão do que se considera desenvolvimento.

De acordo com Tiriba (2010), com os reflexos dessa postura antropocêntrica e hegemônica a sociedade está fadada ao colapso total. Os efeitos dessa relação com o meio natural são devastadores e implicam diretamente na manutenção da vida no planeta.

As relações entre sistemas culturais e sistemas naturais ameaçam a continuidade da vida no planeta. Se quisermos barrar o processo de destruição que está em curso, precisaremos transformar profundamente nossa maneira de pensar e de sentir, de viver e de educar (TIRIBA, 2010, p. 2).

Nessa premissa, à educação compete um papel de fundamental importância na permanência ou na superação dessa visão de mundo fragmentada e compreensão da natureza como recurso.

Nas escolas, seguimos transmitindo às crianças uma visão do planeta como fonte inesgotável de onde os humanos podem extrair indefinidamente; e da natureza como simples matéria-prima morta para a produção de mercadorias. Opondo o plano cultural ao plano natural e privilegiando o primeiro, as escolas silenciam a dimensão ambiental da existência humana (TIRIBA, 2010, p. 2).

O afastamento das crianças do meio natural é um forte exemplo da mentalidade ocidental que reconhece o ser humano como superior a natureza. Ainda de acordo com Tiriba (2010) para superar essa lógica que denota a ruptura ser humano e natureza requer um repensar nos espaços escolares.

Mais que isso, entendendo que as crianças são seres da natureza, é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades (TIRIBA, 2010, p. 06).

Nessa perspectiva, a mesma autora apresenta o conceito de emparedamento. De acordo com Tiriba (2017, p. 73) esse termo define “[...] de forma genérica, a condição a que estão submetidas as crianças, considerando rotinas em que elas são conduzidas de um espaço fechado a outro [...]”. Se contrapondo ao emparedamento encontra-se o conceito de desemparedamento, que promove práticas escolares que privilegiem o contato com a natureza e/ou elementos naturais. Tiriba (2017, p. 75) ainda afirma, instintivamente as crianças “se lançam à natureza porque, como todos os seres vivos, estar nela lhes assegura permanecerem sendo o que são, sendo o que as constitui”. A defesa de práticas pedagógicas de desemparedamento se sustenta no reconhecimento que, como seres da natureza, é natural e instintivo que as crianças apresentem um comportamento voltado à interação com o meio natural, sendo este contato promotor de aprendizado prazeroso e significativo. Assim como afirma Loureiro (2012), a superação da visão antropocêntrica de mundo é um aspecto de suma importância para a manutenção da vida, quer seja vida humana ou de outras espécies, no planeta.

Este modo de pensar se contrapõe a outras visões de mundo, em que a natureza não é apenas fonte de recursos, mas entendida [...] como ontologicamente prioritária para a existência humana, aquilo que nos antecede e que de nós independe, cuja dinâmica ecológica, mesmo que por nós mediada e transformada, precisa ser conhecida e respeitada a fim de que o modo de produção seja compatível com sua capacidade de suporte e de regeneração (LOUREIRO, 2012, p. 29).

Portanto, práticas pedagógicas que privilegiem o desemparedamento vão, gradativa e naturalmente, criando e fortalecendo o sentimento de pertencimento. Sentimento esse fundamental para superar a visão da natureza como recurso para os seres humanos, além de serem práticas muito significativas que ampliam e favorecem o aprendizado numa perspectiva de protagonismo estudantil.

Nesse sentido, após as reflexões propostas no processo de formação continuada, algumas iniciativas nos encaminhamentos pela escola, vislumbram essa aproximação com a natureza, quer seja tratando de conteúdos escolares, quer seja nos momentos livres no pátio da escola. Conforme afirmam Maturana e Varela *apud* Tiriba (2010), esse processo implica em envolver os sujeitos em sua totalidade, superando a postura de mero observador e passando a uma postura de ator do processo de aprendizagem. O que possibilita também a superação da visão

fragmentada dos conteúdos ao mostrar as inúmeras conexões possíveis com as várias áreas do conhecimento que são de fato imbricadas em todo o processo.

Portanto, não se trata de aprender o que é uma árvore decompondo-a em suas partes. Mas de senti-la e compreendê-la em interação com a vegetação que está ao redor, com os animais que se alimentam de seus frutos, com as nuvens que trazem chuva, com a sensação agradável gerada pela sombra em que brincamos. Experiências de plantio de hortaliças, flores e ervas e temperos possibilitam às crianças essa percepção ecológica da realidade, em que as interações entre seres, coisas e fenômenos tendem sempre para um todo coerente e complexo (MATURANA e VARELA *apud* TIRIBA, 2010, p. 08).

No decorrer da pesquisa observou-se a adoção de práticas pedagógicas com vistas a estimular os/as estudantes a interagir no espaço ao ar livre, abrangendo desde os encaminhamentos metodológicos como o incentivo a atividades ao ar livre nos momentos de recreio. Dentre as atividades encontra-se o cultivo e manutenção da horta escolar, manutenção da composteira da escola, composição de comissão para separação dos resíduos sólidos, desenvolvimento de projeto de paisagismo e implantação de floreiras, promoção de visita orientada ao horto municipal e participação em seminário local de Educação do Campo.

Cabe salientar que no desenvolvimento dessas atividades e ações, nesses espaços escolares e/ou no extramuros escolares, as professoras relacionavam permanentemente as práticas aos objetivos de aprendizagem propostos para cada ano escolar, conforme os conteúdos trabalhados, buscando sempre que possível a interdisciplinaridade.

A fim de elucidar melhor essas relações, segue a descrição de algumas atividades correlacionadas a objetivos de aprendizagem e conteúdos, numa perspectiva de desemparedamento. Ao trabalhar de forma interdisciplinar os conteúdos de ciências, língua portuguesa e matemática, a turma do 2º ano, teve vários momentos da aula realizados na área externa da escola, especificamente na horta. O espaço da horta escolar, como diz a diretora da escola, “*é um laboratório ao ar livre*”. Nesse espaço, ao realizar o plantio, cuidar e colher os alimentos, foi possível abordar de forma prática os conteúdos da área de conhecimento de ciências, conforme seguem listados:

- Elementos básicos da natureza: água, ar e solo;
- Caracterização dos componentes vivos e não vivos do ecossistema;
- A interdependência dos seres vivos no planeta: cadeia alimentar;
- Os elementos básicos da natureza (água, ar, solo) e sua localização;

- Solo: características, tipos e o uso do solo;
- Água: características, estados físicos, o uso da água e higiene corporal;
- Ar: características, gás oxigênio, ar da floresta e ar da cidade;
- Importância do solo da água e do ar para a vida.

Na perspectiva de desenvolver atividades integradoras entre as áreas do conhecimento, foram desenvolvidos também os seguintes conteúdos da disciplina de Matemática:

- Grandeza de tempo (dia, semana, mês e ano);
- Unidades padronizadas: massa / quilograma e capacidade / litro;
- Tempo: antes, durante e depois;
- Medidas de comprimento: metro, noção de centímetro;
- Senso espacial: localização, posição e deslocamento.

Na disciplina de Língua Portuguesa, foram trabalhados os gêneros textos informativo e receita, além da relação entre língua, cultura e sociedade; codificação escrita: formas gráficas; diferenças entre oralidade e escrita; direção, orientação e alinhamento da escrita e aprimoramento: função da pontuação na escrita.

Cabe registrar a indicação dos conteúdos trabalhados como forma de exemplificar as possibilidades de integração das áreas do conhecimento em atividades práticas, contextualizadas e significativas, tornando a horta escolar não algo a mais, uma nova tarefa, mas de fato um espaço de interações para tornar os “conteúdos vivos” (diretora).

Na imagem da FIGURA 17 é possível visualizar uma aula em que os/as estudantes literalmente colocaram a “mão na massa”.

FIGURA 17 – EXECUÇÃO DE RECEITA COM INGREDIENTES RETIRADOS DA HORTA ESCOLAR



FONTE: Acervo da Escola Rui Barbosa (2019)

Cabe dar destaque a dois aspectos dessa atividade: a postura de trabalho coletivo adotada pelos/as profissionais da escola e a aproximação da família e da escola. Com a beterraba cultivada na horta, os/as estudantes fizeram a receita de um pão trançado que contou com a colaboração e envolvimento de vários profissionais da escola e também possibilitou ao final do período escolar que cada estudante levasse um pão para casa para ser degustado com sua família.

Outra prática desenvolvida pela escola, considerando os/as estudantes como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, foi envolvê-los/as no planejamento das ações da escola para a transição do espaço escolar.

Nesse sentido, os/as estudantes foram atuantes tanto em expor ideias, como motivados a refletir sobre o projeto e contribuir para sua execução, integrando aos conteúdos escolares, sem deixar de considerar a escola como espaço de formação humano nas diversas dimensões.

Uma das ações propostas, nessa perspectiva, foi a realização de uma visita orientada ao horto municipal de Araucária. Nessa ocasião os/as estudantes dispuseram de um espaço de aprendizagem diferenciado, podendo conhecer como se dá o processo de cultivo das mudas e a importância do trabalho desenvolvido para a preservação da vegetação nativa da região. O horto municipal disponibilizou todas as mudas de que a escola necessitou para colocar em prática o projeto de arborização, cerca viva e pomar. A escolha das espécies ocorreu com a consultoria das professoras da UFPR que ministraram o curso de agroecologia, orientando sobre as espécies apropriadas para a transição agroecológica do espaço escolar. Anterior à data da visita ao horto, os/as estudantes com a mediação das professoras, tendo como referências essas orientações, fizeram o planejamento do espaço, considerando as características de cada espécie a ser introduzida na área externa da escola.

Esse encaminhamento resultou de uma postura de que todo o processo deve ocorrer não para os/as estudantes, mas com os/as estudantes, reforçando a ideia de pertencimento e protagonismo. A FIGURA 18 apresenta algumas imagens que ilustram a visita orientada dos/as estudantes no Horto Municipal de Araucária.

FIGURA 18 – VISITA ORIENTADA AO HORTO MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA



FONTE: A autora (2019)

Um hábito que foi sendo construído com os/as estudantes da escola, foi a interação livre com elementos naturais.

Na FIGURA 19, por exemplo, os/as estudantes estão colhendo e saboreando os frutos da pitangueira do pátio da escola, o que materializou esse movimento de integração com o meio ambiente.

FIGURA 19 – INTERAÇÃO ESPONTÂNEA COM ELEMENTOS NATURAIS PRESENTES NO PÁTIO DA ESCOLA



FONTE: Acervo da escola Rui Barbosa (2019)

A interação registrada nas imagens acima ocorreu espontaneamente e foi apropriada a partir das propostas de aulas desenvolvidas de uma forma mais orgânica com o meio natural. A pitangueira é a única árvore frutífera adulta no pátio

da escola. Os/as estudantes tiveram, sob a orientação das professoras, o olhar observador para o ciclo de floração e desenvolvimento dos frutos.

Essa experiência também serviu de incentivo para o plantio de um pomar na escola. Conforme o relato a diretora da escola *“foi uma experiência tão encantadora ver o despertar das crianças para a observação do tempo da natureza que não vejo a hora de termos mais árvores frutíferas produzindo”*.

Implicitamente nessas práticas pedagógicas desenvolve-se a ideia de pertencimento e, conseqüentemente, a valorização do espaço natural como fonte de vida e imbricado a nossa vida, conforme afirma Tiriba (2010, p. 08): “valorizando atividades de plantar, colher e comer alimentos sem agrotóxicos, estaremos abrindo espaços para o exercício da ética do cuidado em relação ao próprio corpo, à Terra, ao entorno, ao planeta”. É também uma referência do tempo da natureza diferente do tempo mecanizado e instrumentalizado, que dita o ritmo do cotidiano das pessoas. Observou-se ainda que essas ações tiveram início a partir das reflexões promovidas no processo de formação continuada, embora já houvesse ocorrido algumas iniciativas na escola em anos anteriores, estas foram bastante pontuais.

Esse processo estava ainda em fase inicial e, dessa forma não foi possível mensurar resultados refletidos em aproveitamento escolar. No entanto, é possível afirmar que os encaminhamentos propostos pela escola tornaram as aulas mais significativas, colocando os/as estudantes como protagonistas do processo.

5.2 COLETIVIDADE E COOPERAÇÃO

A sociedade ocidental é regida por um pensamento hegemônico preconizando a individualidade dos interesses. Como coloca Santos *et al* (2018), a estrutura social impele que as relações se estabeleçam pautadas em competitividade e subjulgando ou sendo subjulgado de acordo com as regras que gerem os interesses das classes dominantes, refletindo essas relações de poder em várias instâncias sociais.

Pertencemos a uma sociedade refém de um processo civilizatório que imprime no imaginário coletivo e individual uma cultura de individualismo, competição e meritocracia. Nesta perspectiva é necessário desenvolver como alternativa/perspectiva de socialização, práticas pertinentes que possibilitem desenvolver as subjetividades envolvam cooperação e integração, nos diferentes locais (entre indivíduos, na escola, no trabalho...). Bem como buscar desenvolver um ideal mais amplo de capacitar um ser humano crítico e reflexivo, reconhecendo-se como sujeito, que é produto,

mas também agente histórico, político, social e cultural (SANTOS *et al*, 2018, p. 05).

O sistema econômico predominante no mundo contemporâneo é o capitalista. Esse sistema submete tanto seres humanos como a natureza ao jogo de interesses de quem detém o capital. As relações estabelecidas nessa perspectiva “coisificam” pessoas e natureza, incentivando o individualismo, o consumismo e a alienação. Estando imersos nessa estrutura social. Comumente se vê a reprodução das relações de poder criadas e fortalecidas pelo capitalismo no cotidiano das pessoas em variadas esferas sociais.

Conforme afirma Simula (2017) o sistema capitalista, sendo responsável pelo estabelecimento de relações de exploração e destruição, tanto do ser humano como da natureza, é um sistema autodestrutivo que evidencia as necessárias e urgentes mudanças para a recuperação de um estado de equilíbrio.

A sociedade capitalista deturpa profundamente o nosso modo de sentir e pensar. Ela própria causa a necessidade da sua transformação estrutural devido às injustiças econômicas e sociais, e destruição da natureza que provoca. Além de formar novas estruturas econômicas, precisamos criar novas maneiras de lidar com nossos desafios e problemas, transformando a base psicológica das nossas relações de cooperação, educação e liderança para a igualdade e solidariedade (SIMULA, 2017, p. 07).

Se opondo a essa postura individualista que o capitalismo prega, tem-se as relações de cooperação. De acordo com Frantz (2001) a cooperação pode ser definida como

[...] um processo social, embasado em relações associativas, na interação humana, pela qual um grupo de pessoas busca encontrar respostas e soluções para seus problemas comuns, realizar objetivos comuns, busca produzir resultados, através de empreendimentos coletivos com interesses comuns (FRANTZ, 2001, p. 242).

Nessa perspectiva, a educação promovendo práticas que privilegiem a cooperação e não a competição, superando a visão da meritocracia, pode contribuir significativamente para a aproximação de relações humanas mais justas e solidárias. Nas palavras de Freire (1993), a educação assumindo uma postura de defesa da humanização, deve primar por ações que valorizem o conhecimento construído de forma coletiva.

Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser

menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras “consciências”, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras. Seria “coisificar” as consciências (FREIRE, 1993, p. 28).

Nesse sentido refere-se a uma educação mais democrática e participativa assumindo compromisso com a possibilidade de transformação social, pautada no diálogo e valorização dos conhecimentos, sejam eles acadêmicos ou populares.

Assim, no diálogo da cooperação, cumpre-se a educação, fundada no processo de construção e reconstrução dos diferentes saberes daqueles que participam da organização e das práticas cooperativas. Há, portanto, uma estreita relação entre esses dois fenômenos, entre essas duas práticas sociais: na prática cooperativa, para além de seus propósitos e interesses específicos, produz-se conhecimento, educação e aprendizagem; na prática educativa como processo complexo de relações humanas, encontra-se cooperação (FRANTZ, 2001, p. 244).

Conforme afirma Brandão (1995), a educação é inerente ao espaço em que nos encontramos. Ela não ocorre somente no espaço escolar, mas em todos os espaços que propiciem interação e troca de saberes e conhecimentos. Nos encontramos continuamente imersos em situações de ensino e aprendizagem.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante (BRANDÃO, 1995 p. 07-09).

Tendo como referência o trabalho cooperativo, reconhecendo que há diferentes espaços educativos que valorizam os saberes populares, um dos princípios da agroecologia, pautaram-se as ações da escola buscando aproximar a comunidade, promovendo a integração dos conhecimentos. Para a efetividade da transição do espaço escolar, deram-se iniciativas importantes para fomentar um processo de fortalecimento da comunidade e da cooperação. Uma das ações promovida que atende a essa perspectiva foi a realização do inventário da realidade local e do entorno da escola.

A proposta do curso de extensão ‘O ambiente e a agroecologia nas escolas públicas municipais de Araucária’, de fazer um inventário dos problemas ambientais enfrentados pela escola, foi a prática que mobilizou não só as cursistas participantes, mas toda a comunidade escolar a refletir sobre seu território e suas

relações com esse espaço. Assim, evidencia-se um dos aspectos presentes nos princípios da agroecologia, sua natureza social apoiada na ação coletiva, conforme destaca Sevilla Guzmán (2002).

[..]outro lado, o aporte fundamental da Agroecologia tem uma natureza social, uma vez que se apoia na ação social coletiva de determinados setores da sociedade civil vinculados ao manejo dos recursos naturais, razão pela qual é também, neste sentido, sociológica (SEVILLA GUZMÁN, 2002, p. 18)

A prática iniciada no curso não foi realizada meramente para cumprir com uma atividade solicitada. Essa ação teve continuidade ao levar essas reflexões como eixos para discussão com a comunidade escolar.

Conforme afirma Freire (1993), a percepção da realidade é o primeiro passo para que se efetive a transformação dessa realidade.

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles (FREIRE, 1993, p. 50).

Compreendendo a importância de reconhecer a realidade que os cerca o grupo de profissionais da escola, tem buscado a participação cada vez maior das famílias na escola. Sem dúvida para compreender a realidade concreta em que está inserida a escola, é necessário um processo permanente de diálogo com a comunidade que vive em seu entorno, compreendendo as relações históricas e sociais que se estabelecem e, direta ou indiretamente, são refletidas no interior da escola. Ainda nessa perspectiva, para a efetivação do plano agroecológico elaborado nos momentos de formação continuada e nos diálogos com a comunidade, as palavras coletividade e cooperação definem bem o processo desenvolvido.

A participação de todos os segmentos da comunidade escolar tanto na elaboração do projeto de transição do espaço escolar, quanto na execução desse projeto, configurou um importante meio de aproximação das famílias com as atividades desenvolvidas na escola.

Conforme avaliação desse processo de transição, registrado pela diretora da unidade educacional, é evidente que os resultados obtidos são provenientes de um trabalho articulado e executado de forma coletiva, mutirões comunidade e escola.

Foi de fundamental importância a participação das famílias dos alunos(as) para a realização do Projeto Agroecológico na Escola do Campo Municipal Rui Barbosa. Sem o envolvimento de toda a comunidade escolar, a concretização do referido projeto, dificilmente teria acontecido, tendo em vista a necessidade de organização para dar conta da demanda de trabalho no preparo do solo, dos locais para o plantio das mudas e próprio plantio das mais de 100 mudas, bem como, a construção da compostagem com tijolos e floreiras de telhas.

As famílias participaram efetivamente deste momento, com alegria e motivação própria, atingindo assim os objetivos propostos para este Projeto, o qual está relacionado ao Projeto Valores da referida Escola, sob a temática: “A Construção de um mundo melhor está em nossas mãos!”, tendo como principal objetivo, despertar a consciência de cada aluno(a), cada funcionário(a), cada pai/mãe sobre a importância de suas ações individuais, para juntos, construir uma Escola Rui Barbosa melhor para todos! (Diretora).

A troca de saberes, considerando as especificidades dessa comunidade, oportunizada nessa ação instigou a comunidade escolar a evidenciar e refletir sobre suas dificuldades e, no diálogo estabelecido, fortaleceu o vínculo entre a comunidade e a escola.

5.3 EMANCIPAÇÃO E PROTAGONISMO DOS/AS ESTUDANTES

Refletir sobre educação, aqui entendida na perspectiva freiriana de emancipação humana, significa promover uma educação voltada para a compreensão da realidade em vistas de articular ações para transformá-la.

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1999, p. 47).

Para Freire o conceito de emancipação se aproxima de humanização. A humanização se opõe a desumanização, condição em que as relações sociais de poder são impostas à muitas pessoas. Portanto, o percurso para a emancipação está intrinsecamente relacionado à humanização. Assim, se esta for a postura pedagógica assumida pela escola, se fará como

[...] aquela que tem de ser forjada com ele [oprimido] e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 34).

Outro conceito de Freire que merece destaque para desenvolver a análise do processo promovido pela escola em seus encaminhamentos, é o conceito de inacabamento. Os sujeitos como seres inacabados são movidos pela necessidade de educação, conforme afirma Freire (1996, p. 24) essa conscientização impele “mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade”.

A consciência da inconclusão do sujeito resulta no movimento de busca da educação. Esse processo de reconhecimento remete a contínua aprendizagem, onde a ação educativa possibilitará a compreensão da realidade, voltada para a emancipação humana, como mecanismo que viabilize a transformação social.

Vale destacar que as relações sociais estão repletas de manifestações de individualismo, fortemente centradas em valores fugazes movidos por uma sociedade do consumo. Essas relações efêmeras em nome de um ‘crescimento’ ilusório resultam no aumento das desigualdades sociais e relações de opressão. Essas constatações remetem a necessidade de ações educativas que objetivem a superação da estrutura social vigente. Conforme aponta as DME de Araucária (2012), nesse contexto torna-se necessário que a escola assuma uma postura pedagógica que defenda a emancipação humana.

Necessário se faz propor alternativas para construir uma sociedade com fundamentos que emancipem o homem e o torne cada vez mais humano. E preciso ainda, desvelar a essência que as caracteriza, e os impactos que diretamente ocorrem no fenômeno educativo, para situar o trabalho pedagógico no contexto das práticas sociais e encaminhar a elaboração de uma proposta curricular que contemple a totalidade do fenômeno educativo e que, efetivamente, promova emancipação humana (DME, 2012, p. 16).

Ressaltando ainda que esse processo se efetiva com o exercício reflexivo sobre a realidade vivenciada.

Toda compreensão da realidade subsidia o homem na tomada de decisões, quanto ao direcionamento de suas ações e as intervenções necessárias para a obtenção de seus objetivos. Assim o homem é criador efetivo da sua história pessoal e coletiva, desde que lhe permitam e não lhe impeçam a sua liberdade como possibilidades (DME, 2012, p. 16).

A condição de uma ação educativa emancipatória perpassa a reflexão sobre a condição humana. Conforme aponta Arroyo (2003), a educação, seja escolar ou extraescolar, pode ocorrer de modo desvinculado da realidade e fragmentado, reproduzindo a alienação e contribuindo para a manutenção da estrutura de desigualdades sociais.

Todo processo educativo, formal ou informal tanto pode ignorar como incorporar as formas concretas de socialização, de aprendizado, de formação e deformação a que estão submetidos os educandos. Ignorar essa realidade e fechar-nos em “nossas” questões, curriculares e didáticas, terminará por isolar os processos didáticos escolares dos determinantes processos socializadores em que os setores populares se reproduzem desde a infância (ARROYO, 2003, p. 33).

Cabe destacar a referência feita por Arroyo (2003) da perspectiva educativa dos movimentos sociais que, ao emergir das necessidades vivenciadas pelo coletivo, torna a ação educativa ressignificada dentro desse contexto social, considerando a sua totalidade e compreendendo os sujeitos nas dimensões biológica, social e cultural.

Na perspectiva educativa podemos ver que não se dá uma reprodução de autorrepresentações tradicionais, conformistas, fechadas, mas ao contrário há uma abertura para fora a partir de necessidades, de valores e experiências de luta, coladas a sua tradição e identidade, a sua memória coletiva (ARROYO, 2003, p. 39).

Ao considerar na prática educativa as experiências, lutas, memórias coletivas e identidade, assume-se um fazer pedagógico que busca a superação de práticas reprodutivistas. Nos pressupostos da Educação do Campo, tais elementos são organicamente expressos defendendo a perspectiva emancipatória da educação, conforme afirma Caldart (2012).

Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (CALDART, 2012, p. 264).

Essa perspectiva de ação educativa que tem como princípio a emancipação, é a alternativa capaz de promover a autonomia dos sujeitos, desenvolvendo uma visão reflexiva e crítica em contraponto a uma ação educativa que privilegia a passividade, sendo mecanismo de manutenção da estrutura social vigente. Assim, a ação educativa deve privilegiar o protagonismo estudantil, em que todos os atores

envolvidos participem de modo efetivo, promovendo uma educação reflexiva e crítica e pautada na realidade concreta dos sujeitos.

Pode-se perceber que a escola Rui Barbosa promoveu encaminhamentos dentro dessa perspectiva ao realizar pesquisas junto aos estudantes sobre as mudanças que, sob a ótica deles, seriam importantes para a unidade educacional e ao desenvolver o planejamento e efetivação da transição do espaço escolar com a participação dos/as estudantes, não simplesmente para eles/as, mas com eles/as. Ao provocar questionamentos aos estudantes buscando sua opinião em relação ao ambiente escolar, são evidenciados dois fatores importantes relacionados a ações educativas emancipatórias: a expressão, escuta e reflexão de ideias sobre a realidade e o protagonismo estudantil. Práticas como essa podem ser caracterizadas como ação de transformação ao romper com práticas pedagógicas que comumente se direcionam ao condicionamento e padronização, sem reconhecer os/as estudantes como seres cognoscentes.

O reconhecimento dos/as estudantes como seres cognoscentes, que nas palavras de Freire (2001, p. 16) significa ser protagonista no processo de aprendizagem, por isso aquele que “se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador”, é uma postura pedagógica primordial para a emancipação.

Essa ação prática de levar os/as estudantes a refletir sobre seu contexto escolar é simples, mas provoca uma pequena reflexão para despertar um pensamento crítico. Ao dar voz aos estudantes e considerar suas opiniões, de forma deliberativa, significa mostrar-lhes efetivamente que o processo educativo pode ser desenvolvido de forma participativa. Materializa que é possível uma ação educativa que não se limita ao que foi pensado por terceiros e ao estudante simplesmente apresentado como pronto.

Obviamente o nível de complexidade das respostas apresentadas foi, inicialmente, superficial. Os apontamentos feitos remetem basicamente a questões físicas de infraestrutura relacionadas ao brincar. Há também de se considerar que esse enfoque resulta do que é, na infância, algo primordial. Mas como destaca Freire, a emancipação faz parte do processo de formação humana é um exercício que vai sendo aprimorado continuamente.

A autonomia e o protagonismo estudantil foram evidenciados também, durante o planejamento para a transição do espaço escolar. A FIGURA 20 é um

registro fotográfico de um trabalho em maquete construída pelos/as estudantes representando suas aspirações para o espaço escolar.

FIGURA 20 – MAQUETE REPRESENTANDO A TRANSIÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR



FONTE: A autora (2019)

Na FIGURA 21 são apresentados registros de momentos em que os/as estudantes foram até o horto municipal para conhecer como são produzidas as mudas das árvores nativas da região e de momentos em que, após reflexões mediadas pelas professoras, os/as estudantes fazem análises de como podem ser efetivada as mudanças no espaço escolar.

FIGURA 21 – VISITA AO HORTO MUNICIPAL E ANÁLISE DO ESPAÇO ESCOLAR PARA TRANSIÇÃO



FONTE: A autora (2019)

A FIGURA 22 mostra os/as estudantes fazendo o cultivo e o preparo dos alimentos da horta escolar.

FIGURA 22 – CULTIVO E PREPARO DE ALIMENTOS DA HORTA ESCOLAR



FONTE: Acervo escola Rui Barbosa (2019)

As imagens apresentadas buscam ilustrar, mesmo que resumidamente, o protagonismo dos/as estudantes nas práticas escolares. É observado que as professoras privilegiaram realizar a integração dos conteúdos de forma significativa e contextualizada, favorecendo práticas que se aproximam de uma proposta emancipatória de educação ao primar pelo protagonismo estudantil, buscando uma educação que ocorra não para os/as estudantes, mas com os/as estudantes, reconhecendo-os verdadeiramente como seres cognoscentes.

5.4 INTEGRAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Uma escola que assume o princípio da gestão democrática reconhece que esse princípio não se resume às formalidades e burocracias de documentos e composição de órgãos colegiados. A gestão democrática se efetiva no cotidiano das relações sociais pautadas no diálogo, que pressupõem a alteridade, e nas reflexões coletivas, considerando a realidade concreta.

Além disso, nas palavras de Paro (2001, p. 51) um dos fatores que contribui para uma educação de qualidade é ter uma gestão escolar que priorize “princípios de cooperação humana e solidariedade que possa concorrer tanto para ética quanto para a liberdade [...]”.

Conforme afirma Libâneo (2001), as concepções de gestão escolar evidenciam seu conceito de ser humano e sociedade e refletem a posição política que defende, ou seja, a manutenção da ordem social vigente ou a defesa da transformação social.

Para que a escola tenha uma comunidade de aprendizagem precisa adotar uma estrutura organizacional e processo de gestão respeite e valorize o desenvolvimento das competências de todos, pois, essas competências são meios valiosos para que cada membro aprenda a se expressar, enfrentar problemas, capacidade de comunicação liderança e acima de tudo perceba a escola como uma cultura organizacional.[...] de um lado, a organização como uma construção social envolvendo a experiência subjetiva e cultural das pessoas; de outro, essa construção não como um processo livre e voluntário, mas mediatizado pela realidade sociocultural e política mais ampla, incluindo a influência de forças externas e internas marcadas por interesses de grupos sociais sempre contraditórios e, às vezes, conflituosos. Tal visão busca relações solidárias, formas participativas, mas também valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a gestão, a direção, a avaliação, as responsabilidades individuais dos membros da equipe e a ação organizacional coordenada e supervisionada [...] (LIBÂNEO, 2001, p. 222).

Diante dessas reflexões, observou-se, nos encaminhamentos propostos pela escola, uma postura que contempla o princípio da gestão democrática ao fomentar a participação das famílias, articulando espaços de diálogo reflexivo sobre a realidade da escola do campo que atende a comunidade.

Esse posicionamento de abertura para o diálogo e valorização dos saberes locais, se aproxima também do pensamento freiriano que defende que a transformação social depende de ações educativas que possibilitem aos sujeitos condições de refletir e compreender a realidade em que vivem. Movimentos que permitam aos sujeitos desempenhar um papel de protagonista dessa transformação e não meramente usufruir ou se submeter a algo pensado para eles, sem sua participação.

Não posso investigar o pensar dos outros, referindo ao mundo, se não penso. Mas não penso autenticamente, se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem para os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo será pensado o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir, mas de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 1987, p. 101).

Nessa perspectiva quando a escola realiza movimentos na direção de oportunizar a participação das famílias e comunidade, está possibilitando a ressignificação da realidade sob o olhar de diferentes sujeitos.

Observou-se que ao promover assembleias e dinâmicas de trabalho em grupo, exercitando o diálogo com alteridade, as famílias se integraram mais do cotidiano escolar. A integração entre família e escola é um fator fundamental que influencia no processo de ensino e aprendizagem. Conforme afirma Paro (2007) essa aproximação

[...] para funcionar a contento, a escola necessita da adesão de seus usuários (não só de alunos, mas também de seus pais ou responsáveis) aos propósitos educativos a que ela deve visar, e que essa adesão precisa redundar em ações efetivas que contribuam para o bom desempenho do estudante (PARO, 2007, p. 10).

O mesmo autor ainda destaca a importância da escola ter consciência que o processo de aprendizagem se efetiva com maior facilidade quando escola e família estão em consonância.

[...] a escola que toma como objeto de preocupação levar o aluno a querer aprender precisa ter presente a continuidade entre educação familiar e a escola, buscando formas de conseguir a adesão da família para sua tarefa de desenvolver nos educandos atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar (PARO, 2007, p. 16).

Neste processo a escola promoveu momentos de assembleia, onde a comunidade escolar foi convidada a refletir sobre a realidade local e colocar proposições a partir das suas perspectivas, contribuindo para o fortalecimento do vínculo escola e família.

Essas ações foram desenvolvidas considerando a perspectiva de gestão democrática expressa na proposta pedagógica da escola (2019, p. 61), que aponta que a gestão democrática “[...] vai além da simples participação e supõe a constituição do sujeito coletivo, ou seja, de indivíduos com a consciência de sua responsabilidade social e política, capazes de pensar, refletir, analisar, buscar soluções e participar ativamente”.

Um fator que merece destaque no fortalecimento desse vínculo é a postura assumida para o diálogo com as famílias. Conforme afirma Freire e Shor (1986) o diálogo é uma ferramenta de exercício democrático que possibilita a reflexão coletiva sobre determinada realidade.

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se

encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. [...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. [...] O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos; podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123).

Ao propor que a comunidade escolar, reunida em grupos de trabalho discutisse sobre e/ou evidenciasse problemas presentes na escola uma postura de alteridade, a escola dando voz à comunidade escolar, considerando-os como sujeitos da ação educativa, assumiu-se o diálogo como ferramenta para a superação de dificuldades e aprimoramento de ações.

Privilegiar o olhar de todos os segmentos envolvidos, respeitando e considerando as diferenças de opinião, contribuiu para aproximar as famílias, mostrando que suas opiniões eram válidas e importantes para a superação dos desafios enfrentados constitui, também, a concepção de educação defendida pela Educação do Campo, de formação integral das dimensões dos seres humanos, como afirma Caldart *et al* (2012).

Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (CALDART *et al*, 2002 *apud* CALDART *et al*, 2012, p. 260).

Cabe salientar que o registro das proposições apresentadas pelos grupos de trabalho e validadas em assembleia, ao ser sistematizado e encaminhado no formato de documento de reivindicação, evidenciou que a ação coletiva é uma estratégia de fortalecimento da comunidade.

As conquistas já alcançadas a partir desse encaminhamento encorajaram a participação das famílias de modo mais efetivo nas práticas escolares. Um exemplo foi a mobilização realizada para a implementação das ações previstas para a transição do espaço escolar. Na ocasião houve a presença e participação, de acordo com os dados informados pela escola, de 70% das famílias na escola. O registro dessa presença expressiva contradiz os números de anos e momentos anteriores que conforme relata a diretora da escola.

Em torno de 70 % de participação no dia. Muitos pais/mães, justificaram o não comparecimento por motivos de trabalho e/ou falta de condições para ir até a escola.

Os pais geralmente participavam como ouvintes das reuniões da escola e dificilmente se expressavam oralmente. A participação dos pais na escola era em média de 30 %. No dia do Projeto, a participação foi efetiva. Todos os presentes “colocaram a mão na massa” para realizar as ações do dia.
(Diretora)

A participação mais expressiva das famílias na escola resultou de um processo de mobilização promovido pelo grupo de profissionais que atuam na escola, pautado no diálogo.

É importante destacar que o movimento observado envolve uma proposta de aproximação mais estreita entre comunidade e escola. Tal processo não pode ser findar em ações pontuais de execução de proposição deliberada, mas ser um diálogo contínuo e permanente entre famílias, estudantes e profissionais, incorporado no cotidiano escolar, para alcançar resultados cada vez mais expressivos em uma perspectiva de educação emancipatória.

5.5 FORTALECIMENTO DA COMUNIDADE DO CAMPO

Sendo a Educação do Campo resultado da mobilização dos povos do campo por direitos, cabe à escola do campo se manter como um espaço para de fortalecimento da mobilização comunitária em prol da superação das desigualdades sociais e valorização da identidade dos sujeitos do campo. De acordo com Esmeraldo *et al* (2017, p. 573), “a negação de direitos aos povos do campo, historicamente recorrente no Brasil, foi o principal elemento mobilizador das lutas empreendidas pelos movimentos sociais e sindicais do campo, que lutavam por terra”.

Dessa forma, entender a escola o campo significa compreender que a Educação do Campo resulta do movimento social, da luta coletiva dos trabalhadores do campo diante da situação de opressão e precarização das condições de vida a qual foram submetidos.

O histórico da Educação do Campo mostra que esta modalidade de ensino traz em seu bojo uma trajetória de lutas pela terra e por educação, visando a superação e rompimento com o estereótipo da educação rural.

Conforme afirma Haesbaert (1999) *apud* Esmeraldo *et al* (2017), a trajetória de mobilizações e lutas da Educação do Campo é marcada pela valorização da identidade e o entendimento dos sujeitos do campo como coletivo. Esses foram

aspectos que contribuíram fortemente para o movimento chegar às conquistas alcançadas.

O fortalecimento da identidade coletiva foi certamente a repercussão que integrou, deu sentido, ampliou, fortaleceu e criou condições de futuro para as populações camponesas. Vale ressaltar que para os assentados a identidade camponesa não se definiu em relação a um espaço físico, mas ao território, aqui compreendido a partir das relações econômicas, políticas, sociais e culturais estabelecidas entre sujeitos em uma determinada configuração societária. Dessa forma, pode-se dizer da identidade socioterritorial como a forma mais adequada para designar as novas formas de produção e reprodução da vida que estavam sendo construídas pelos povos assentados (HAESBAERT, 1999 *apud* ESMERALDO *et al*, 2017, p. 581).

Conforme afirma Caldart (2012, p. 261), a luta social pelo direito à educação dos sujeitos do campo se caracteriza por ser “feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para, nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido”.

Toda a escola tem uma importante função social, no entanto, diante dessa trajetória da Educação do Campo, sob a escola do campo recai uma responsabilidade ainda maior. Cabe a escola do campo pautar seu trabalho pedagógico na valorização dos conhecimentos e saberes do povo do campo e nas suas especificidades. Também cabe a escola tornar os sujeitos do campo conscientes de seus direitos a uma educação que respeite suas particularidades.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (BENJAMIN e CALDART, 2000, p. 37).

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, promulgada pela Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002, em seu artigo 2º, parágrafo único, apresenta a definição de escola do campo. O texto da lei define como escola do campo aquela instituição que tem sua identidade definida pelo vínculo da comunidade com o território e suas especificidades.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na

temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB, 2002).

A Educação do Campo se caracterizando como resultado de lutas sociais, definida pela identidade de seu povo e território e como espaço de resgate e respeito aos saberes populares, consequentemente assume, também, um compromisso de ser um espaço educativo embasado na realidade concreta dos sujeitos da comunidade em que está presente. Sendo assim, a escola tem papel primordial em compreender a realidade objetivando contribuir para a transformá-la.

O ambiente educativo nasce desta leitura do movimento pedagógico que acontece fora da escola, nas práticas sociais, nas lutas sociais, e que precisa ser retrabalhado dentro da escola, de modo que produza e não apenas reproduza aprendizados necessários à formação dos sujeitos que ali estão. Existe um movimento pedagógico que é próprio da escola mas que não se constitui senão vinculado ao movimento pedagógico das relações sociais que acontecem fora dela (BENJAMIN e CALDART, 2000, p. 44).

Uma escola que assume um compromisso social com sua comunidade, que compreende seu papel na formação de sujeitos em sua totalidade, reconhecendo que somos seres históricos e sociais e que não se encontra isolada do meio, busca se fortalecer ao estabelecer laços com toda a comunidade escolar. Conforme afirma Benjamin e Caldart (2000), ao reconhecer que o trabalho pedagógico prima pela formação humana, ele ultrapassa os muros escolares e se enraíza na comunidade, passa a compreender que está integrado ao processo.

Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas. Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar. Da mesma forma que as famílias passam a compreender porque não podem deixar de participar da escola, e de tomar decisões sobre seu funcionamento (BENJAMIN e CALDART, 2000, p. 43).

Considerando tal embasamento observou-se, durante a pesquisa, ações da escola do campo Rui Barbosa, voltadas para o fortalecimento da comunidade local, ao reconhecer, justamente, que uma escola do campo tem um comprometimento ainda mais sério com a comunidade que atende e que, conforme afirma Fernandes e Molina (2004), a construção do espaço do campo está imbricada com o

protagonismo dos sujeitos envolvidos dentro de suas especificidades, tendo a educação esse papel mediador.

Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades. O desenvolvimento territorial dos povos do campo e da floresta só será sustentável se tiver esses grupos sociais como protagonistas do processo (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 9).

Ao propor reflexão sobre a realidade concreta da comunidade, promovendo momentos coletivos de grupos de trabalho e assembleia, tanto contribuiu para fortalecer a ideia de pertencimento da comunidade escolar, como possibilitou momentos de escuta e diálogo. Postura de trabalho que contribuiu para fortalecer a coletividade, considerando, como afirma Benjamin e Caldart (2000, p. 45), “[...] ninguém consegue ser um verdadeiro educador sozinho. O processo pedagógico é um processo coletivo e por isso precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes”.

A equipe da escola colocou-se na posição de escuta das percepções que a comunidade tem da escola, provocando que, coletivamente, refletissem sobre temáticas que preocupam o coletivo de profissionais, sendo elas:

1. Aprendizagem das crianças – O que fazer para melhorar?
2. Participação de poucas famílias na escola – O que fazer para melhorar essa participação?
3. Ausência de travessia elevada (lombada) – Que ações podem ser feitas?
4. Espaço ao ar livre na escola / Contato das crianças com a natureza – O que precisa melhorar?

Além desses tópicos, utilizados para sulear as discussões, durante os encaminhamentos dos trabalhos em grupo ficou aberto para que fosse indicado outros fatores ou sugestões voltadas para melhorias das atividades da escola em virtude das especificidades da comunidade.

A sistematização das informações dessa dinâmica de trabalho está descrita na ata de número 05/2019 da escola, conforme trecho transcrito abaixo:

[...] grupos de trabalho com os pais. A atividade teve início com a dinâmica do barbante, na qual refletiu-se sobre a importância do trabalho coletivo para que as ações da escola sejam fortalecidas. Na sequência, foi proposto aos mesmos a organização em cinco grupos para discutir as seguintes problemáticas: 1 – Participação de Poucas Famílias na Escola. 2 – Ausência da Travessia Elevada (Lombada); 3 – Aprendizagem das Crianças; 4 - Espaço Construído da Escola; 5 – Espaço Livre da Escola/Contato das

Crianças com a Natureza. Foi orientado que os pais refletissem sobre ações possíveis a serem realizadas e sobre outras problemáticas observadas na escola e possíveis soluções. Seguem abaixo as proposições dos pais e profissionais da escola:

1 - Participação De Poucas Famílias Na Escola: verificar com os pais o melhor horário da sua participação nas reuniões; realizar mais reuniões; reuniões resumidas; realizar reuniões à noite, realizar mais festas; comunicar o Conselho Tutelar caso os pais ou responsáveis não compareçam na terceira convocação; sugestões dos profissionais da escola: momentos de formação específica para conscientizar da importância dos pais na escola; comparecimento nos dias agendados para entrega de pareceres e boletins; 2 - Ausência Da Travessia Elevada(Lombada): solicitar a instalação da travessia elevada (lombada) ou lombada eletrônica; fazer um *abaixo-assinado* com todos os pais; reunião com comissão de pais e Secretaria Municipal de Educação; reunião diretamente com o prefeito; segurança como prioridade para as crianças, colocar cones até a instalação da lombada; 3 - Aprendizagem Das Crianças: dar continuidade aos projetos desenvolvidos na escola; ampliar o atendimento no suporte pedagógico; lição de casa é importante, nem muito nem pouco; campanha de orientação contínua contra os piolhos; aquisição de materiais pedagógicos; aquisição de brinquedos novos; aquisição de materiais diversos para atividades físicas; instalação de quadro branco em todas as salas de aula; 4 - Espaço Construído Da Escola: reforma geral da escola especialmente do telhado, pois chove dentro das salas de aula; instalação de ventiladores; instalação de cortinas, troca do toldo e ampliação do espaço do refeitório; construção de sala específica para biblioteca; banheiro das crianças separado dos banheiros dos adultos; mudança do local da fossa; construção de uma quadra poliesportiva/campinho; área coberta para atividades externas; ampliação da rampa de acesso, com corredor e corrimão para os estudantes; revisão da instalação elétrica da escola; pintura nova e colorida em toda a escola; sugestões dos profissionais da escola: recursos da mantenedora e de parcerias com empresas e indústrias; 5 - Espaço Livre Da Escola/Contato Das Crianças Com A Natureza: manter a roçada em dia (uma vez ao mês); instalação de um playground novo; plantio de árvores frutíferas; substituição da cerca de arame por palitos; instalação de mesas e cadeiras para o lanche ao ar livre; plantio de um jardim; 6 – Transporte escolar (sugestões dos profissionais do transporte): aumento do recuo para estacionar o ônibus; palestras de conscientização sobre a segurança no trânsito; cartilha com instruções sobre o comportamento e segurança no transporte escolar; pais devem acompanhar estudantes no embarque e desembarque; cadastro de alunos e uso de carteirinhas assinadas pelos pais para liberação (Ata 05/2019 – Escola do Campo Municipal Rui Barbosa).

Tendo como referência a sistematização das reflexões, discussões e deliberações da comunidade escolar, foi encaminhado um documento à mantenedora solicitando o atendimento das demandas evidenciadas.

No ofício 132/2019, enviado pela escola à SMED, foi registrado que, após deliberação com toda a comunidade escolar, incluindo assembleia de pais, são reivindicadas algumas ações consideradas emergenciais, sendo elas: travessia elevada ou lombada na frente da escola; revitalização de parquinho com acréscimo de novos brinquedos; reforma no telhado e troca de cortinas. As imagens que compõe a FIGURA 23 ilustram algumas mudanças estruturais contempladas na revitalização do espaço escolar, resultantes dessas reivindicações.

FIGURA 23 – IMAGENS DA ESCOLA PÓS MELHORIAS DE INFRAESTRUTURA EXECUTADAS



FONTE: A autora (2020)

Essa experiência foi bastante positiva, instigando a comunidade escolar em se envolver de forma mais participativa na escola e em compartilhar conhecimentos e saberes sobre questões inerentes ao campo. De acordo com a fala de um dos pais é preciso “*unir mais os pais para conversar, trocar ideias*”. Seguindo essa motivação foi apresentada a proposição da estruturação de uma escola de pais.

De acordo com o relato da pedagoga o objetivo principal da escola de pais é:

Ampliar o processo de participação da comunidade no cotidiano escolar e ao mesmo tempo, ser um espaço de formação para os pais. Um local em que a troca de saberes populares fosse central e que o resultado dessa troca alimentaria o projeto político pedagógico da unidade educacional (Pedagoga 1).

Dentro dessa proposta, viabiliza-se novas ações pedagógicas, tendo a escola de pais como mecanismo para tornar a participação mais significativa nos processos pedagógicos e superar um tipo de participação que se configure em referendar ações pré determinadas, materializando o protagonismo também para os pais ou responsáveis pelos/as estudantes. Ao mesmo tempo, ampliando-se as temáticas para análises mais complexas da sociedade, não perdendo de vista o foco da importância da escola do campo na comunidade, extrapolando os muros escolares e refletindo sobre outras dimensões do contexto social.

Conforme afirma Marques (1996) apud Frantz (2001) a educação se efetiva em um processo de troca de saberes de forma dialógica e emancipatória.

[...] se cumpre num diálogo de saberes, não em simples troca de informações, nem em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participam da mesma comunidade de vida, de trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação (MARQUES apud FRANTZ, 2001, p. 243).

Assim, o processo democrático de construção de uma escola emancipadora dar-se-á por meio do intercâmbio de saberes, não com ideias postas como verdades determinadas, mas como processo pautado em um diálogo horizontal entre todos os sujeitos da comunidade escolar.

PROPOSTA DE PRODUTO

Tendo como pressupostos que o fortalecimento da comunidade do campo passa pela mobilização da comunidade, valorizando os saberes e promovendo a reflexão sobre a realidade concreta; diante da proposição feita pelas famílias em dar continuidade a esse processo, conforme registro da fala de um dos pais presente em uma das assembleias; pela perspectiva de educação manifestada pelo grupo de profissionais da escola, expressada pela fala da pedagoga em que aponta que *“Cada pessoa tem o conhecimento próprio, conhecimento de vida, que contribui para alcançar um objetivo”* e defendendo a ideia de educação como mecanismo para a emancipação humana, ocorre a definição do produto resultante dessa pesquisa.

A proposta de produto aqui apresentada, se refere a composição de um Grupo de Discussões com a comunidade, utilizando a metodologia de círculos de cultura freirianos, tendo como local mobilizador a escola, objetivando o fortalecimento da comunidade do campo, tendo como referências suas especificidades e o resgate e valorização dos saberes locais.

Nas palavras de Freire (1999, p. 103) os círculos de cultura compreendem “debates de grupo, ora em busca do aclaramento de situações, ora em busca de ação mesma, decorrente do aclaramento das situações”.

Nesse sentido pautando-se em Freire (1999), esse processo será delineado dentro da perspectiva democrática, considerando que a superação da postura passiva diante da sociedade se faz, inicialmente, com a tomada de consciência de sua realidade.

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 1999, p. 81).

Devido a atual crise de saúde neste ano de 2020, a pandemia do COVID-19, a implantação desse produto se dará pós pandemia, não sendo possível precisar, no momento, sua data de início.

Diante da metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho em questão, escolhida por estar em consonância com a proposta dessa pesquisa, desenvolvida como pesquisa participante, não é possível definir a periodicidade para

os encontros e demais detalhes relacionados a sua estruturação, pois será definida com o grupo de participantes. Porém, registra-se como uma continuidade de proposta para ser apresentada e reajustada conforme a realidade dos participantes de dois encontros para problematização e levantamento de temas geradores, para então definir com o grupo um cronograma.

Salienta-se que a definição deste produto resulta do processo de escuta e observação no decorrer da realização dessa pesquisa. Ficou bastante evidente que a participação coletiva é imprescindível para o fortalecimento da comunidade. Essa participação somente se efetiva através de um processo de escuta respeitosa dos sujeitos envolvidos, com proposições que favoreçam a reflexão sobre a realidade para, assim, encontrar condições de se colocar em busca da superação das situações de exploração e opressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação sempre propõe inúmeros desafios. Quando trata-se da Educação do Campo os desafios são extras pela especificidade, a qual contempla grupos sociais que carregam na sua historicidade os reflexos da marginalização social e enfrentam as situações atuais de exploração e opressão.

A pesquisa desenvolvida trouxe à luz uma análise das repercussões nas ações educativas ao abordar as possibilidades da agroecologia na Educação do Campo, tendo como elemento articulador a formação continuada dos/as educadores/as, se mostrou como um desafio bastante motivador.

Na rede municipal de educação do município de Araucária, em que a pesquisa foi desenvolvida, a temática agroecologia era inédita. Ao fazer um recorte para tratar dessa temática especificamente no âmbito da Educação do Campo esperava-se articular a especificidade dessa modalidade da educação com os princípios da agroecologia, fomentando uma retomada da aproximação com a natureza.

As considerações aqui apresentadas não tiveram a pretensão de apontar soluções para os desafios da ação educativa, pois entende-se que cada contexto é resultante de uma realidade distinta, com suas particularidades, as quais devem ser consideradas para atender as demandas expressas. Os resultados, análises e reflexões que constam nesta pesquisa podem servir como elemento de reflexão acerca das contribuições que a agroecologia pode trazer para a educação e as repercussões na relação dos/as estudantes com o meio natural.

O discurso proferido pela sociedade de modo geral sugere que é de competência da educação a tão esperada mudança social. No entanto, olhando em retrospectiva, no que é de responsabilidade dos governos, observa-se políticas públicas que não atendem de forma adequada as demandas que uma ação educativa séria e comprometida requer. Muitas práticas educativas reproduzidas no interior das unidades educacionais reforçam uma lógica de estrutura social que garante a permanência de relações de poder e opressão, acentuando o distanciamento de classes sociais. São exemplos dessas ações educativas quando o professor é considerado o detentor do saber e o estudante o mero receptor desse conhecimento; o entendimento de disciplina como o silenciamento e a passividade dos/as estudantes; a padronização dos conteúdos e conhecimentos e até mesmo a estrutura dos tempos e espaços escolares se aproximam de uma estrutura fabril.

Esses exemplos, dentre tantos outros possíveis, demonstram uma proposta educativa que contribui sobremaneira para a manutenção da hegemonia.

Para promover a ruptura desse modelo é necessário pensar em uma proposta de educação que tenha como princípio a emancipação humana. O/a docente tem papel fundamental para a promoção de práticas pedagógicas que superem a reprodução e sejam elementos de transformação. Nessa perspectiva há de se considerar a importância dos processos de formação continuada. Assim como as ações educativas no interior das escolas, a formação continuada dos/as profissionais da educação pode reforçar a manutenção do *status quo* ou ser reflexiva e proponente de ações pedagógicas emancipatórias.

Constatou-se que essa prática de formação docente colocou os/as profissionais da educação como sujeitos ativos do processo, fomentou a reflexão sobre a realidade concreta e o trabalho coletivo com seus pares e estudantes e refletiu no fazer pedagógico no interior da escola. Afirma-se, portanto, que a formação continuada repercute na prática docente, sendo fator fundamental de ruptura com uma proposta educativa alienante e contribuindo para a aproximação com uma educação emancipatória.

As repercussões do processo de formação continuada em agroecologia são observadas nas ações pedagógicas dos/as educadores/as com os/as estudantes e na transição do espaço escolar, bem como na relação com a comunidade escolar.

A partir das observações e registros realizados durante a pesquisa participante foi possível definir cinco categorias para análise, que buscam demonstrar como as práticas pedagógicas refletem uma perspectiva de ensino emancipatória.

Na análise, apesar dessas categorias se entrelaçarem, algo fundamental em uma perspectiva emancipatória, visando caracterizar de uma maneira mais satisfatória, buscou-se elencar elementos, ações e práticas que se enquadram em cada uma dessas categorias. Dentre as categorias definidas para a análise está um dos princípios da agroecologia: a cooperação. O desenvolvimento do trabalho pedagógico e a transição do espaço escolar se deu em um cenário de coletividade e cooperação. Foi possível constatar o envolvimento da comunidade escolar como um todo nas deliberações e efetivação das ações propostas. Esse resultado proporcionou uma ruptura com um dos aspectos tão comum na sociedade contemporânea, o individualismo.

Articulado a essa ideia de coletividade e cooperação, outra categoria de análise que remete ao fortalecimento da comunidade do campo, vem ao encontro de uma demanda histórica de resgate e valorização da individualidade que caracteriza os povos do campo. Atentou-se então, para ações pedagógicas que incentivaram o entendimento da importância da coletividade para a concretização de propostas que beneficiem e atendam ao todo. A conscientização de que a individualidade deve ser respeitada, de que é necessário superar a generalização, de que a diversidade é rica em aprendizados e saberes.

No desenvolvimento das ações propostas pela escola, ao considerar os aspectos da coletividade e se movimentando em direção ao fortalecimento das especificidades da Educação do Campo, evidenciou-se um impacto positivo em relação a um dos grandes desafios da escola, a participação das famílias. Conforme os dados apresentados, houve uma ampliação expressiva da participação das famílias na escola. Aponta-se como um dos fatores que interferem nesse resultado a postura de diálogo adotada. Contrariando algumas práticas comuns de solicitar a participação das famílias apenas para contribuir na execução de intervenções no espaço escolar, o encaminhamento adotado pela escola consistiu em dar abertura para a reflexão sobre a realidade escolar e a escuta das percepções e contribuições das famílias. Entende-se que o reconhecimento de que as famílias são parte integrante da escola com voz ativa, impulsionou o enriquecimento da participação na rotina escolar.

Para a análise dos dados foram definidas outras duas categorias que se referem às práticas de desemparedamento e o protagonismo estudantil. Observou-se que as ações educativas passaram a promover aulas em espaços externos da escola, favorecendo uma aproximação com o meio ambiente e buscando integrar os conteúdos escolares a vivências práticas, tornando-os mais significativos. Ao romper com os limites das paredes da sala de aula, identifica-se aspectos bastante positivos que refletiram no fazer pedagógico. Um desses aspectos abrange tornar o currículo vivo, relacionando-o com processos e ciclos naturais e suas conexões com as ações e necessidades humanas. Evidenciou-se uma postura de reconhecimento do/a estudante em suas várias dimensões, superando a ideia de que o ensino se limita ao intelecto. Ainda cabe destacar que tais encaminhamentos aguçaram a aproximação com o meio ambiente e, por se tratar de uma comunidade do campo, um resgate de saberes da comunidade escolar.

A definição da categoria nomeada como emancipação e protagonismo dos/as estudantes resulta da observação de que a prática pedagógica acentuou esses pontos. A participação dos/as estudantes foi, gradativamente, se expressando de forma mais efetiva. Embora as ações educativas da escola tenham sempre valorizado a participação dos/as estudantes, essa ganhou novas nuances e sobressaiu em práticas pedagógicas que aspiram a emancipação humana.

Durante a realização do trabalho de pesquisa, observou-se o delineamento de uma transição no fazer pedagógico da escola. Embora o comprometimento do grupo de profissionais com a aprendizagem sempre tenha sido evidente, a mudança durante e após o processo de formação continuada fomentou novas práticas que romperam com aulas padronizadas e se aproximaram de uma perspectiva de educação emancipatória.

Esta pesquisa apresentou os resultados de um processo iniciado recentemente na unidade escolar. O momento vivenciado em 2020, com a pandemia do COVID-19, que dentre outros fatores, resultou na suspensão das aulas presenciais, prejudicou a continuidade do desenvolvimento das ações no interior da escola e conseqüentemente, a possibilidade de registro da consolidação das ações mencionadas no trabalho.

Por fim, cabe ressaltar que dentro do contexto de atividades remotas promovidas pela rede municipal de educação, neste ano de 2020, a temática agroecologia esteve na pauta. Foi promovida uma live com o título “A agroecologia e a alimentação saudável na escola em tempos de pandemia e pós-pandemia”, evidenciando que a temática ganhou visibilidade no município e que requer a manutenção e ampliação de sua integração à educação com ações como a formação continuada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rafael de Jesus Andrade de. **Araucária, nossa história: cidadania**. Secretaria Municipal de Educação de Araucária. Araucária, 2019.
- ALMEIDA, Solange Heyda de. **Curso de agroecologia para as escolas localizadas no campo: uma proposta de formação continuada no município de Campo Largo/PR**. 2016. 127 f.. Dissertação – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.uninter.com/handle/1/74>>. Acesso em: 18 set. 2019.
- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- AMARTYA, Sen. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta; revisão técnica Ricardo Doniselli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ARAUCÁRIA, PR: Prefeitura do Município de Araucária. **Coleção História de Araucária**. Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, 1997.
- _____. Prefeitura do Município de Araucária. **Plano Municipal de Educação Araucária: construindo uma educação com qualidade social**. 2008.
- _____. Prefeitura Municipal. **A construção de uma história: a presença étnica em Araucária**. Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, 2010.
- _____. Prefeitura Municipal. **Mestres, alunos e escolas: a memória do ensino em Araucária**. 2ª ed. Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, 2010.
- _____. Prefeitura do Município de Araucária: Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Municipais de Educação**. 2012.
- _____. Prefeitura do Município de Araucária: Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. 2015.
- _____. **Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Municipal Rui Barbosa**. Araucária, 2019.
- ARROYO, Miguel G. **PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?** Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun

2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

BALDI, Fabiana; ORSO, Paulino José. **Movimento dos trabalhadores rurais sem terra – MST – educação em movimento**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 50 (especial), p. 275-285, mai 2013 – ISSN: 1676-258 275. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640308>>. Acesso em: 26 de set de 2020.

BARBOSA, Lia Pinheiro; ROSSET, Peter Michael. **Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina: Aportes da La Via Campesina e da Cloc**. Educ. Soc. [online]. 2017, vol.38, n.140, pp.705-724. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017175593>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 3. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/projeto-popular-e-escolas-do-campo-colecao-por-uma.pdf>>. Acesso em: 21 de out de 2019.

BOZA, C; Christoffoli, P. I.; GADELHA, R. R.; Vieira, T. C. L; XAVIER, L. P. **Reflexões críticas da experiência da formação de agroecologia no projeto Escola da Terra**. In: Formação Continuada de Professores das Escolas Multisseriadas e Escolas Itinerantes do Paraná: Copiart, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

_____. (Org). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *Et al.* **Quais as questões básicas, hoje, para um debate sobre pesquisa participante?** Em aberto, Brasília, ano 3, n. 20. abr 1984. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1496/1471>>. Acesso em 06 de agosto de 2019.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____; BORGES, M. C. **A pesquisa participante: um momento da educação popular.** Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

_____. **O que é Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. LDB (1996). MEC. Lei n. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília: MEC, 2014.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo e KOLLING, Edgar Jorge. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2019.

CUNHA, A. P. **Projetos de hortas escolares e debate agroecológico em Pernambuco e no contexto Latinoamericano.** Giramundo – Revista de Geografia do Colégio Pedro II, v. II, p. 121-133, 2015. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/548>>. Acesso em: 26 set. 2019.

DEMO, Pedro. **Elementos metodológicos da pesquisa participante.** in: Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; MOLINA, Mônica Castagna; ROCHA, Maria Isabel Antunes. **O Fortalecimento da Identidade Camponesa: Repercussões do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nos Estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná (1998–2011).** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.569-585, jul.-set., 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00569.pdf>>. Acesso em: 18 de maio de 2020.

FERNANDES, Bernardo Mancano; MOLINA, Mônica Castagna. **O Campo da Educação do Campo**. In Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FRANTZ, W.; SCHÖNARDIE, P. A. **Educação em práticas cooperativas**. Revista de Educação Popular, v. 15, n. 2, p. 19-34, 3 jan. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/34097/pdf>>. Acesso em: 18 de maio de 2020.

_____. **Educação e cooperação: práticas que se relacionam**. Sociologias, Porto Alegre, ano 3, nº 6, jul/dez 2001, p. 242-264. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/soc/n6/a11n6.pdf>>. Acesso em: 23 de maio de 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**, in: Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

_____; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafios de conteúdo, método e forma.** In: MONARIM, Antonio. Educação do campo. Reflexões e perspectivas. 1ª. ed. Florianópolis: Insular, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Editora Cortez, 1995.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GLIESSMAN, Stephen R Richard; *et al.* **Agroecología: promoviendo una transición hacia la sostenibilidad.** Ecosistemas 16 (1): 13-23. Enero, 2007. Disponível em: <<https://scholarcommons.scu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=ess>>. Acesso em 10 de maio de 2020.

_____. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável.** 3. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005.

GRAZIANO, José Francisco. **A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla. **Reflexiones sociológicas sobre la Agroecología.** INETemas, 1998.

_____. **Uma estratégia de sustentabilidade a partir da Agroecologia.** Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v.2, n.1, jan./mar. 2001. Disponível em: <https://www.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano2_n1/revista_agroecologia_ano2_num1_parte08_artigo.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

_____. **A perspectiva sociológica em Agroecologia: uma sistematização de seus métodos e técnicas.** Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v.3, n.1, jan./mar.2002. Disponível em: <http://www.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano3_n1/revista_agroecologia_ano3_num1_parte06_artigo.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4.d. Goiânia, Editora Alternativa, 2001.

LIMA, Jucimara Bengert. **Formação Continuada e Desempenho Estudantil: o caso de Araucária – Paraná**. Curitiba, 2010.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. E. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, *et al.* **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOCELLIN, Elisângela. **O lugar da agroecologia no currículo da escola do campo**. Dissertação – Mestrado Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, UFFS, 2016. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/452>>. Acesso em: 20 set. 2019.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/educacao-rural-no-brasil-do-ruralismo-pedagogico.pdf>>. Acesso em 19 set de 2020.

PALMEIRA, Moacir. **Modernização, Estado e questão agrária**. Estudos Avançados, vol. 3, no 7, dezembro de 1989, p. 87–108. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300006>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED/PR, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais.** 3. reimp. São Paulo: Xamã, 2007.

PORTUGAL, S.; Moraes F. C.; Raymundo, M. H. A.; Oliveira, N. R.; Sorrentino, M. **Educação Ambiental e agroecologia: um diálogo necessário.** In: Educação, Agroecologia e Bem Viver: transição ambientalista para sociedades sustentáveis. Piracicaba, SP: MH-Ambiente Natural, 2017.

SANTOS, Cristina Sturmer dos; LEANDRINI, Josimeire Aparecida; CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan (Org). **Jogos cooperativos: práticas e reflexões.** 1ª ed. - Laranjeiras do Sul: CEAGRO, 2018.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido.** Revista e-Curriculum, vol. 16, no 4, dezembro de 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/39550>>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina.** São Paulo: Cortez, 1986.

SIMULA, Pertti. **Transformação das relações humanas e cooperação.** Coleção Debates e Perspectivas. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2017.

SOUSA, Romier da Paixão. **Agroecologia e Educação do Campo: Desafios da Institucionalização no Brasil.** Soc. [online]. 2017, vol.38, n.140, pp.631-648. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017180924>>. Acesso em: 18 set. 2019.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **Etnodesenvolvimento: Uma Dimensão Ignorada no Pensamento Desenvolvementista.** Anuário Antropológico. N.84. p. 11-44, 1985.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **Fundamentos e Metodologia do Ensino de História.** Curitiba: Editora Fael, 2010.

TIRIBA, Léa. **Crianças da Natureza.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. **Educação infantil como direito e alegria.** Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.72-86. Disponível em:

<<https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/248>>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENDRAMINI, Célia, Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Cad. CEDES, Campinas, v. 27, n.72, p.1-7, maio/ago, 2007.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. En publicacion: ¿Una nueva ruralidad en América Latina?**. Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001.

ZANELLI, Fabrício Vassalli; SILVA, Lourdes Helena da. **Intercâmbios agroecológicos: processos e práticas de construção da agroecologia e da educação do campo na zona da mata mineira**. Perspectiva, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 638-657, ago. 2017. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2017v35n2p638>>. Acesso em: 26 set. 2019.

_____. **Educação do Campo e territorialização de saberes: contribuições dos intercâmbios agroecológicos**. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2015. Disponível em: <<http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/19521>>. Acesso em: 26 set. 2019.

**ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
SMED**



Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais

SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através do presente instrumento, solicitamos autorização para realização da pesquisa integrante da dissertação da mestrandia Elisa Daniele de Andrade, orientada pelo Profº Drº Lourival Fidellis, tendo como título preliminar **Educação do Campo e Agroecologia: uma convergência entre educação e meio ambiente**.

O desenvolvimento da pesquisa se dará por meio da metodologia da pesquisa participante, na Escola do Campo Municipal Rui Barbosa.

A presente atividade é requisito para a conclusão do curso *stricto sensu*, em nível de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais, da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Araucária, 30 de setembro de 2019

Lourival de Moraes Fidelis
Professor Orientador

Elisa Daniele de Andrade
Acadêmico (a) Pesquisador (a)

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PESQUISADORA
TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PESQUISA

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa referente a dissertação do curso de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, sob o título preliminar **Educação do Campo e Agroecologia: uma convergência entre educação e meio ambiente**, desenvolvido pela mestranda Elisa Daniele de Andrade, orientada pelo Profº Drº Lourival de Moraes Fidelis.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é investigar as repercussões no processo de ensino e de aprendizagem presentes na ação docente, quando provocados a integrar a agroecologia, de modo interdisciplinar, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Minha colaboração se fará, por meio de entrevista semi-estruturada, observação participante, questionários, entre outros.

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas apenas pelas pesquisadoras e pelo orientador dessa dissertação. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua **identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade**.

Araucária, _____ de julho de 2019

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora